Ministère de la Recherche
Programme COGNITIQUE
Action ECOLE ET SCIENCES COGNITIVES

ACQUISITION ET REGULATION DES COMPETENCES SOCIALES

(version longue)

Ewa Drozda-Senkowska, Rachel Gasparini, Pascal Huguet, Patrick Rayou
& Laurence Filisetti

Paris, 2002

Liste des auteurs

Ewa Drozda-Senkowska, Université de Paris V
Pascal Huguet, Université Blaise Pascal et CNRS
Rachel Gasparini, IUFM Dijon
Patrick Rayou, INRP Paris
et Laurence Filisetti, Université de Grenoble

Collaborations ponctuelles
Martine Caraglio, Inspecteur d'Académie de Créteil
Julie Delalande, anthropologue en attente d'affection
Nicolas Emler, London School of Economics

1. Avant Propos

Cette synthèse des travaux sur l'acquisition et la régulation des compétences sociales a pour objectif principal de signaler les thématiques ou les questions qui sont déjà au centre du débat ou qui émergent et qui méritent à notre avis d'être développées. Si on suit la littérature internationale, la question des compétences sociales relève du domaine de la psychologie du développement où ce concept est en tant que tel repérable directement. Toutefois, son approche sera ici davantage évoquée que véritablement discutée quant à ses apports théoriques (cf. « Social competence in developmental perspective », Schneider, Attili, Nadel, & Weissberg, 1989). Pour porter un regard différent, parce qu'un peu décalé, sur la question des compétences sociales, nous ferons appel aux apports de trois disciplines : la psychologie sociale, la sociologie et l'anthropologie de l'enfant dont la caractéristique commune est d'accorder une attention particulière aux contextes qui suscitent et/ou dans lesquels on attend des compétences dites « sociales ». Ces dernières, le plus souvent appréhendées en référence à la seule aptitude à se comporter de manière socialement appropriée dans différents contextes (Schneider, 1993), impliquent en réalité bien d'autres aspects selon la position épistémologique adoptée. En particulier, la question des compétences sociales conduit à discuter la place accordée au social dans le développement et le fonctionnement de l'individu et, de ce fait, de l'articulation entre le social et le cognitif.

Alors que la littérature internationale sur les compétences sociales semble parfois entraîner une vision dichotomique du social et du cognitif, les trois disciplines sur lesquelles nous nous appuyons, considèrent que les compétences dont il est question, sont d'emblée sociales et cognitives car elles correspondent à l'intégration cognitive de certaines des caractéristiques attachées à l'environnement social, institutionnel, culturel du sujet. Défendue, notamment, par Bruner (1996), cette position n'est pas nécessairement majoritaire dans la littérature internationale. Très abondante, cette dernière consigne surtout des travaux dont l'objectif assigné est de faire l'inventaire des « compétences sociales » appréhendées selon différents niveaux d'abstraction dans une perspective favorisant parfois une vision excessivement dichotomique du « social » et du « cognitif ». Cette perspective est entretenue, notamment, par la faible proportion des travaux à caractère véritablement pluridisciplinaire qui pourraient aussi permettre d'affiner les outils aussi bien conceptuels que méthodologiques servant à définir et à opérationnaliser les compétences sociales. Comme nous le verrons, si sur ce plan la plupart des préoccupations des psychologues sociaux, des sociologues et des anthropologues convergent, elles donnent davantage lieu à des emprunts conceptuels et à des citations réciproques qu'à des recherches ou analyses communes.

Cela dit, on ne peut pas non plus exclure que derrière la spécification des compétences « sociales », se cache une idée largement répandue selon laquelle le désordre ou les problèmes de discipline sont, dans une école confrontée aux problèmes de la scolarisation de masse, les principales causes des difficultés d'apprentissages. L'insistance contemporaine sur la formation « citoyenne » ou sur l'éducation au « respect » le suggère. Les tâches d'intégration sociale dévolues à l'école républicaine des débuts risquent, dans certains cas, de redevenir prioritaires : on n'intègre plus les petits Basques ou les petits Bretons, mais les enfants des « zones difficiles » et, d'une certaine manière, l'objectif de « paix sociale » peut l'emporter sur celui d'acquisition des connaissances (cf. par exemple Bouveau et Rochex, 1997). Les études sociologiques nous apprennent qu'on s'intéresse au social, à la morale quand ils posent des problèmes.

Compte tenu de l'orientation de l'action « Ecole et Sciences Cognitives », l'école sera donc assez souvent au cœur de notre propos. Non seulement, elle prend une place prééminente dans les sociétés modernes, mais elle réunit aussi les conditions d'émergence de compétences, de représentations de soi et de comportements (e.g., Huguet, Dumas, Monteil, & Genestoux, 2001; Monteil, 1993; Monteil & Huguet, 1999, 2002). De par son organisation et ses fonctions, l'école tend également à modeler les compétences des enfants selon des rapports au temps, à l'espace, à l'effort (Vincent, 1980, Gasparini, 2000). Lorsque les élèves apprennent la division ou l'orthographe, ils ne sont pas seulement en situation d'acquérir un concept mathématique ou de s'exprimer correctement par l'écrit. Ils sont aussi en situation d'apprendre à se tenir assis pendant un temps plus ou moins long, à ne pas se décourager lorsqu'ils ne comprennent pas ou lorsqu'ils comprennent trop vite et s'ennuient, à évaluer le sens du discours des adultes ou de leurs pairs, à gérer les désagréments et le plaisir d'être toute la journée avec eux, à faire la différence entre ce qu'ils comprennent et dont ils peuvent faire état (à l'occasion d'un cours ou d'une leçon par exemple) et ce qu'ils ne comprennent pas encore mais doivent taire au moins provisoirement (Vasquez-Bronfman et Martinez, 1996). Ces apprentissages sont eux-mêmes étroitement liés à la présence des pairs dont les comportements, qu'ils soient ou non désirables en regard des attentes de l'institution scolaire, peuvent être pris comme modèles et contribuer ainsi à réguler les conduites individuelles qui deviennent, de fait, des conduites sociales (e.g., Beauvois, Joule, & Monteil, 1987), mais qui sont souvent interprétées par le grand public comme l'expression de compétences ou d'incompétences d'origine essentiellement personnelle.

2. Compétences sociales : quelques remarques préliminaires

En général, on évoque le concept de compétence lorsqu'il est question de savoirs et/ou savoir-faire bien circonscrits, liés à une situation, un contexte particulier ou une pratique spécifique. Une compétence correspond à une potentialité dont l'expression est commandée par un contexte précis même si elle peut être transférable d'un contexte à l'autre[1]. Dans ce sens, elle ne doit pas être réduite à une disposition ou un penchant stable (cf. Lahire, 2002).

Il est intéressant de signaler que d'un point de vue terminologique, la littérature anglo-saxonne établit une différence entre *competencies* et *competence*, c'est-à-dire entre LES compétences et LA compétence. Ford (1985) présente LES compétences comme les ingrédients, les processus qui permettent d'atteindre un objectif, tandis que LA compétence est l'atteinte, elle-même, de cet objectif. Les moyens mis en œuvre pour atteindre un but étant étroitement liés à ce qui est produit au final, Ford définit la notion de compétence comme une combinaison de phénomènes internes (moyens) et externes (les résultats) à la personne et conserve la terminologie de *competence* (LA compétence). Il est à signaler, d'ailleurs, que dans toute la littérature anglo-saxonne, c'est cette même terminologie qui est retenue. Par extension, les anglo-saxons étudient LA compétence sociale. Dans la littérature française, c'est au contraire au pluriel que la notion est abordée (LES compétences sociales). Même si, comme Ford, nous pensons que les deux (processus

[1] Il est important de préciser que le transfert d'une compétence comme d'un schème ou d'une disposition d'un contexte à l'autre est toujours relatif. Plus le contexte mobilisateur est proche, dans son contenu ou dans sa structure, du contexte initial, plus le transfert est facile.

et fins) sont trop liés pour être totalement séparés mais préférons, à l'inverse de lui, utiliser le terme au pluriel (compétences sociales) par habitude langagière.

Dans son chapitre de 1985, Martin Ford expose plusieurs manières de concevoir ce concept :

- C'est une construction mentale (un construct) motivationnelle. Il s'agit, en d'autres termes, d'une capacité à formuler des buts et à mettre en œuvre les moyens pour les atteindre.
- C'est un répertoire comportemental. Une personne compétente est alors une personne possédant un certain nombre d'aptitudes.
- C'est, enfin, l'efficacité d'un comportement dans un contexte donné. Dans cette dernière perspective, une personne compétente est une personne qui a accompli certains buts en tenant compte des aléas de la situation. Elle se sera adaptée à la situation en fonction également de ce que lui imposent certaines de ses caractéristiques personnelles (son âge par exemple) (Ford, 1985 ; Ford, Wentzel, Wood, Stevens, Siesfeld, 1989). Au vue de l'infinité de contextes possibles, les tenants de cette conception, telle Susan Harter (1982, 1990), insistent alors sur le fait qu'il n'existe non pas un seul mais plusieurs domaines de compétences.

Si la définition plus précise de ce concept continue à faire l'objet de discussion, son utilisation de plus en plus élargie va des compétences instrumentales et techniques jusqu'à celles qualifiées de sociales ou émotionnelles (Isambert-Jamati, 1994). Elle reflète une évolution dans la manière de penser l'homme et son développement. Par exemple, la véritable explosion des recherches sur les compétences et les interactions précoces des bébés à laquelle nous assistons depuis une vingtaine d'années en psychologie, mais aussi l'approche accordant plus de place à la volonté et à la conscience des individus considérés davantage comme « acteurs » que comme « agents » en sociologie, n'auraient pas pu avoir lieu sans la valorisation de l'enfance accompagnée d'une réflexion explicite sur elle.

2.1 Valorisation de l'enfance[2]

Selon Ariès (1973), la valorisation explicite de l'enfant commence à partir du 18ème siècle avec le mouvement philosophique des Lumières. Cet intérêt est d'abord politique car lié à la crainte du dépeuplement. La mortalité des enfants devient une préoccupation majeure. La réflexion sur les moyens de « conservation » des enfants, comme le témoignent les différents ouvrages de l'époque, mobilise tous les milieux cultivés de l'époque (cf. Morel, 2002). Parmi ces ouvrages, le livre « Emile ou De l'éducation » de Jean-Jacques Rousseau publié en 1762, prend une place particulière dans la diffusion de la plupart des nouvelles idées auprès des parents « éclairés ». L'enfant y est présenté, dès sa naissance, comme beau et bon. Ses manières de voir, de sentir, de penser lui sont propres et différentes de l'adulte. L'éducateur doit donc respecter les étapes du développement physique (des « organes ») et mental (des « facultés ») qui se succèdent dans un ordre croissant. Pour cette raison, il est tenu à respecter l'intérêt, la curiosité naturelle de l'enfant en le laissant aller là où l'entraînent ses goûts et ses dons, mais aussi à veiller à ce que les contraintes et les artifices (eg. le maillot, la mise en nourrice) soient minimalisés voire supprimés.

[2] Pour une présentation plus complète de l'évolution des idées sur l'enfant cf. Becchi et Julia, 1998, sur la famille, Burguière et al., 1986; sur l'école et la scolarisation cf. Chartier et al., 1976; Prost, 1968, Vincent, 1980.

Même si l'impact des idées de la philosophie des Lumières n'a pas été immédiat dans tous les milieux de la société (Loux et Richard, 1978, Loux 1980), il sera considérable sur les pratiques éducatives et provoquera, avec la diffusion des idées évolutionnistes, un intérêt spéculatif très important dont en retrouve les traces dans les différentes disciplines des Sciences humaines et sociales. Comme le remarque Deleau, « l'étude de l'enfant va apparaître comme une voie royale pour connaître et expliquer la genèse de l'organisation psychique achevée dans ses formes normales comme dans ses formes pathologiques » (1999, p.21). Toutefois, la discipline la plus sensible à cette valorisation de l'enfant et au respect de ses rythmes est la pédagogie qui va développer le courant dit de l'éducation nouvelle (Foulquié, 1948). Ce dernier met l'enfant au centre de ses apprentissages et le considère comme le principal acteur de sa formation. Les travaux proprement sociologiques ont plus tardivement intégré une telle perspective en voyant dans les enfants un groupe social à part entière, des acteurs qu'il ne faut plus étudier comme des "êtres futurs", mais comme des "êtres actuels" (Montandon 1998). Une telle conviction s'enracine dans une conception anthropologique qui considère les cultures enfantines comme des cultures de plein droit, irréductibles à d'autres, ni préfiguration de l'univers adulte, ni copie imparfaite de celui-ci. Le substrat biologique auquel s'adresse la socialisation n'échappe pas lui-même à la construction sociale de la réalité : on ne naît pas enfant, on le devient (Javeau 2000). Les notions de "métier d'enfant", de "métier d'élève" ont sans doute beaucoup fait pour montrer dans l'enfant un partenaire à part entière (Sirota 1993, 1998). Loin de se laisser façonner par l'école, les enfants y déploieraient des stratégies, cela à partir, notamment, de leur statut de "go between" (Perrenoud 1994) entre monde familial et monde scolaire pour essayer d'agir à leur avantage sur les situations. Plus qu'un ensemble d'habiletés développées à la marge du système éducatif, les compétences sociales des enfants et des jeunes apparaissent donc, de plus en plus, dans les recherches contemporaines, comme celles d'acteurs individuels et collectifs susceptibles d'agir sur la transmission et sur la nature même des savoirs scolaires (Rayou 1999).

En psychologie, un pas décisif est fait à partir du moment où non seulement on admet, mais aussi on montre que les différentes modalités sensorielles sont fonctionnelles dès la naissance (cf. NBAS, Neonatal Behavioral Assessment Scale[3] de Brazelton, 1983), même si à ce stade elles n'atteignent pas le niveau de performance adulte. Ceci conduit à considérer que le bébé est « équipé » pour entrer en interaction avec son entourage et à envisager la relation entre lui et son entourage comme bidirectionnelle. Le bébé n'est plus seulement soumis aux influences de son entourage, il peut le modifier. De ce fait, l'étude des interactions précoces entre le bébé et son entourage (en particulier ses partenaires adultes dont la mère, cf. section 3.1) paraît incontournable car elle permet notamment de repérer et d'agir sur leur éventuel dysfonctionnement (Lebovici, Mazet et Visier, 1989). La prise en compte plus systématique des contextes dans lesquels s'effectue le développement contribue à passer des modèles centrés sur le sujet vers les modèles centrés sur le sujet en interaction avec son environnement social. Comme tous les changements de perspectives, celui-ci donne lieu à la redécouverte et/ou à la revisite des grandes théories du développement du début du 20ème siècle (Vygotski, Piaget, Freud, Wallon).

[3] Le NBAS, utilisé dès la naissance et durant du premier mois de la vie, permet d'évaluer comment le nouveau-né contrôle son état de vigilance, sa réactivité sensorielle, mais aussi son intérêt pour les stimuli sociaux.

2.2 Qui parle de compétences sociales ?

Le sujet en interaction avec son environnement social constitue un thème de prédilection de la psychologie sociale, de la sociologie et de l'anthropologie. Pourtant si les concepts de compétences, de contextes et comportements sociaux ou encore de régulations sociales, sociétales ou culturelles y sont bien présents, celui de compétences sociales n'apparaît pas ou peu dans leur vocabulaire. Ainsi, si on suivait les banques de données, on devrait consacrer cette synthèse aux travaux des chercheurs qui s'intéressent explicitement à la genèse et au développement des relations interpersonnelles précoces ou, plus généralement, caractéristiques de la période pré-scolaire (cf. section 3.1).

Dans les deux sections qui suivent, nous avons tenté de résumer les raisons d'une certaine réticence à spécifier les compétences sociales, présente aussi bien en sociologie qu'en psychologie sociale. Toutefois, c'est au point de vue de cette première discipline que nous avons accordé plus de place. Plus ancienne que la psychologie sociale, la sociologie par son histoire et ses positions épistémologiques illustre très bien la complexité de la question du lien entre l'individuel et le social qui est au centre de toute réflexion sur l'acquisition et la régulation des connaissances et des conduites. Dans ses développements théoriques relativement récents, en reconnaissant le caractère à la fois contraignant et « libre » des cadres de vie, elle intègre l'idée de l'individu l'acteur qui ne se limite pas à subir le monde dans lequel il vit, mais le change aussi. Enfin, elle se positionne également par rapport au lien entre les connaissances et les conduites.

Les interrogations très proches ont traversé et traversent encore la psychologie sociale. Dans ses travaux plus récents, influencés en grande partie par des modèles cognitifs poussant à une relative décontextualisation des activités mentales, elle s'oriente de plus en plus vers la prise en compte des contextes d'insertion sociale et situationnelle des individus en revenant ainsi vers ses questions fondatrices.

2.2.1 Concept des compétences sociales en sociologie

Pour les sociologues, l'affirmation de l'existence de compétences sociales paraît relever de la tautologie. Même si l'utilisation du terme de "compétences" semble assez récente, l'intérêt pour l'accès à des connaissances qui donnent la capacité d'agir avec d'autres est ancien. Il est ainsi au cœur d'un des textes destinés à affirmer l'identité et la spécificité des sciences sociales et dans lequel Émile Durkheim (1937) s'attache à montrer que des activités exercées en accord avec des sentiments propres (comme s'acquitter de sa tâche de frère ou d'époux, exécuter les engagements qu'on a contractés) sont en réalité "des manières d'agir, de penser et de sentir qui présentent cette remarquable propriété qu'elles existent en dehors des consciences individuelles". C'est ainsi que, sous la pression du milieu social dont les parents et les maîtres sont les représentants et les intermédiaires, nous nous constituons nous-mêmes comme êtres sociaux.

Une telle conception "fonctionnaliste", pour laquelle existent "une unité et une réversibilité de l'acteur et du système apparaissant comme les deux faces d'une même "réalité" " (Dubet, 1994) confère à l'école un rôle prééminent dans l'acquisition des compétences sociales. Les travaux fondateurs de Durkheim (1922, 1925, 1938), se sont ainsi largement centrés sur les rapports entre éducation et société. Ils ont développé, à une époque où les Républicains au pouvoir voyaient dans le système scolaire un moyen privilégié de consolider l'unité sociale et politique du pays, l'idée que la classe scolaire, cette "petite société", perpétue et renforce l'homogénéité que réclame la vie

collective. Il s'agit en effet d'y donner la prééminence à l'"action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale" (1922).
L'influence de Durkheim s'est en particulier exercée sur l'école anglo-saxonne de sociologie, notamment à travers les travaux de Talcott Parsons. Bien que ce dernier privilégie le comportement intentionnel de l'acteur, il continue d'accorder au système social une fonction supérieure d'intégration par des valeurs communes ("The Structure of Social Action", 1937/1964). Si l'école substitue aux positions biologiques de l'enfant (génération, sexe, âge) transmises par la famille des statuts correspondant aux réponses qu'il fournit aux questions du maître (1959), c'est pour procéder à une nouvelle identification qui transcende la première.
On voit que si la sociologie a, dès sa constitution, affirmé le caractère nécessairement collectif de l'action humaine, elle a cependant prêté assez peu d'attention à la marge d'interprétation, d'action dont dispose le sujet en situation et que le recours à la notion de "compétences" veut en revanche prendre en considération. Le terme de "compétences" tend en effet à remplacer, dans la sphère des activités professionnelles, celui de "qualification" qui renvoie à des apprentissages de métier difficiles à individualiser : la compétence prend en compte l'itinéraire particulier de chaque travailleur, dénote une plus grande sensibilité aux phénomènes cognitifs. La mobilisation de ce concept par la sociologie traduit alors le passage d'une conception pour laquelle ce sont surtout les conditions de développement de l'action qui expliquent son déroulement à une approche faisant plus de cas de la volonté et de la conscience des individus.
Le début des années 80 dans la sociologie française se caractérise ainsi par un renouvellement des paradigmes, avec la fin des approches déterministes, structuro-fonctionnalistes ou marxistes et l' "émergence de l'acteur ". Les projets de construction théorique globale sont abandonnés pour "en revenir à la déconstruction des situations" et poser le problème du "statut de l'acteur" (Sirota, 1993, p.88). Dans le domaine scolaire, la notion d'agent liée à la sociologie de la reproduction tend à être progressivement remplacée par une autre terminologie qui témoigne d'un changement de perspective : *"Acteurs, stratèges, transfuges, usagers, consommateurs, savants de l'intérieur, gens ordinaires, deviennent ainsi les nouvelles catégorisations et conceptualisations de cet acteur social qu'est l'élève"* (Sirota, 1993, p.104). Jean-Michel Berthelot propose alors que la sociologie de la scolarisation se donne pour objet non plus l'école en tant que système avec une structure déterminée (comme dans les analyses de Pierre Bourdieu ou Raymond Boudon, qui ont pu paraître relever d'une "réification sociologique" (Van Haecht, 1998, p.78), mais la scolarisation en tant que "procès social spécifique", c'est-à-dire *"complexe d'action sociale mettant en jeu non seulement une diversité de structures sociales mais également une pluralité d'acteurs, dans une dynamique temporelle déterminée"* (Berthelot, 1982, p.561). Le procès de scolarisation est décrit comme une condition de reproduction sociale (et non pas un instrument), qui *"ne se structure jamais qu'à travers le jeu complexe et la tension perpétuelle des déterminations structurelles d'une part, de l'action (et de la lutte) des divers acteurs sociaux de l'autre"* (p.563). L'analyse du procès de scolarisation et de la place que prend l'acteur dans ce mode de socialisation requiert une approche "concrète de situations concrètes" (p.564). Par ailleurs, le procès de scolarisation ne constitue qu'un mode de socialisation parmi d'autres qu'il convient d'étudier en lien avec d'autres modes déterminés de socialisation (scolaires, ludiques familiaux, religieux, professionnels, etc…) (Van Haecht, 1998, p.82). Guy Vincent utilise lui aussi l'expression "procès de socialisation" pour prendre en compte l'évolution historique et le sens donné par les acteurs, au-delà des découpages

institutionnels trop prononcés (du type la famille, l'école, le monde du travail). Il souligne cependant la prédominance du mode scolaire de socialisation dans notre société et prend pour objet d'étude sa "forme scolaire" (caractérisant l'émergence de la relation pédagogique que nous connaissons aujourd'hui).

L'usage du terme de "socialisation" en sociologie de l'éducation, même s'il n'y a bien sûr pas consensus sur sa définition[4], partage avec les perspectives constructivistes en sociologie l'idée selon laquelle les *"réalités sociales sont appréhendées comme des constructions historiques et quotidiennes des acteurs individuels et collectifs"* (Corcuff, 1995, p.17). Cette problématique ne constitue pas une nouvelle école ou un nouveau courant homogènes, mais présente de fortes convergences qui se manifestent en particulier sur la question des compétences sociales des acteurs. Car, dans cette création continue, chaque acteur met en œuvre une activité d'interprétation où il produit lui-même la réalité en l'accomplissant. Pour les nombreuses théories qui constituent cette "galaxie" constructiviste[5], la compétence sociale des acteurs souligne notamment leur forte capacité à comprendre ce qu'ils font pendant qu'ils le font. Ainsi se trouve ébranlée la frontière traditionnelle entre connaissance savante et connaissance ordinaire du monde social : l'acteur social ne peut plus être considéré comme un *"idiot culturel qui produit la stabilité de la société en agissant conformément à des alternatives d'action préétablies et légitimes que la culture lui fournit"* (Garfinkel, 1967). Les sociologies constructivistes considèrent les faits sociaux comme une *"construction sociale continue, résultant de l'action des acteurs entre eux (de leurs interactions), ou encore de leurs accomplissements pratiques"* (de Queiroz, 1995, p.83). Cette construction sociale n'est jamais entièrement prévisible et déterminée, dans la mesure où elle dépend du déchiffrage de la situation par les acteurs, ainsi qu'éventuellement d'une confrontation et d'une négociation potentiellement conflictuelles entre plusieurs définitions de la situation. Dès lors, on comprend l'intérêt que portent les sociologies constructivistes à la compréhension du sens chez les acteurs. Ce que nous désignons comme "réalité" (individuelle, idéologique, sociale ou scientifique) constitue en fait une interprétation construite par et à travers la communication. La construction de cette réalité s'effectue à partir d'hypothèses qui sont des conséquences de la manière dont nous recherchons la réalité et non pas des propriétés objectives de la réalité réelle (Watzlawick, cité par Van Haecht, 1998, p.83)

Le point de vue constructiviste privilégie deux notions : d'abord celle de "stratégie" qui désigne les activités de réaction, de refus, de résistance, de "débrouille" où l'individu répond de manière active à la situation dans laquelle il est partie prenante. Il s'agit d'une notion centrale dans l'approche interactionniste, elle constitue *"le point de rencontre entre les contraintes sociales et les intentions individuelles"* (Coulon, 1993, p.86). Ensuite, la notion de "compétence" signifie que *"dans la création continue des situations, chaque acteur met en œuvre une activité d'interprétation où il*

---

[4] On peut citer par exemple la controverse qui a eu lieu lors de cette table ronde sur l'"Analyse des modes de socialisation. Confrontations et perspectives" (laboratoires GRS/IRESE, Université Lyon II, 4 et 5 février 1988). Guy Vincent, Jean-Michel Berthelot et Anne Van Haecht s'accordent sur des définitions larges de la socialisation, alors que Philippe Perrenoud s'oppose à ces définitions qu'il estime trop proches du sens commun, au point qu'on ne sait plus de quoi on parle s'agissant des apprentissages : du sens restreint de la transmission des savoirs ou bien d'un sens plus vague auquel cas toute la sociologie est socialisation et le concept n'est plus opérant en sociologie de l'éducation.

produit lui-même la réalité en l'accomplissant" (de Queiroz, 1995, p.84). Mais "être compétent" signifie également savoir assimiler les "allant de soi" de toute organisation sociale, qui permettent de savoir agir à bon escient, de manière adaptée à la situation, en mobilisant des connaissances souvent informelles qui deviennent des "habitudes", des "routines" auxquelles on ne pense plus forcément ensuite (par exemple, savoir quand prendre la parole, quel vocabulaire utiliser…). La notion de "métier d'élève" désigne bien dans le domaine scolaire cette compétence à acquérir des connaissances qui ne se réduisent pas aux contenus des programmes officiels : il existe tout un pan non immédiatement visible auquel l'élève doit se familiariser s'il veut réussir sa tâche scolaire (cf section 2.2). Les perspectives nommées "constructivistes" désignent des positionnements théoriques qui s'accordent sur des tendances communes en sociologie : les réalités sociales sont des constructions individuelles et collectives qui ne relèvent pas forcément d'une volonté claire, qui s'élaborent à partir de pré-constructions passées mais qui inventent aussi de nouvelles formes sociales à travers des interactions et des pratiques quotidiennes; les réalités sociales sont intériorisées et objectivées au cours d'un double mouvement dans des mondes sociaux extérieurs divers et des mondes intérieurs pluriels (Corcuff, 1995). Cependant ces différentes perspectives "constructivistes" divergent sur certaines dimensions qui impliquent des variations dans les conceptions de ce que sont les compétences sociales. La présentation de certains courants théoriques parmi les plus connus (l'ethnométhodologie, l'interactionnisme symbolique, "La construction sociale de la réalité" selon Berger et Luckmann) permet de donner une idée de ces variations, même si les différents auteurs qui vont être exposés n'utilisent pas forcément ou n'explicitent pas toujours la notion de "compétence sociale".

Selon Harold Garfinkel, fondateur du courant et inventeur du mot, l'ethnométhodologie se donne pour projet d'analyser *"les activités de tous les jours comme des méthodes que les membres utilisent pour rendre ces mêmes activités visiblement rationnelles et rapportables à toutes fins pratiques, c'est-à-dire descriptibles"* (1967, p.VII). L'ethnométhodologie est ainsi la "science" des "ethnométhodes", c'est-à-dire des procédures constituant ce que Harold Garfinkel appelle le "raisonnement sociologique pratique" (1993, p.13). On retrouve à la fois l'idée de "savoir de sens commun" (notion schützienne[6]) et de "membre" (Parsons) doté de compétences renvoyant à la maîtrise du langage dans une collectivité. Les acteurs sociaux sont ainsi considérés comme pourvus d'un "stock de connaissances" de sens commun à propos du monde social, ils partagent des "patterns" (ressources de sens), ils ont recours à des présupposés, des déductions, des faits particuliers tirés du contexte de l'action et ils sont dotés d'une compétence commune dans la mise en œuvre de ce savoir afin de maintenir le sens des interactions. La démarche de l'ethnométhodologie vise à décrire toutes ces procédures auxquelles recourent les acteurs sociaux pour construire et connaître leur monde et pour le rendre familier. Harold Garfinkel critique les sociologues pour lesquels le sens des actions échapperait aux acteurs sociaux eux-mêmes, alors qu'il faut selon lui rendre compte de la façon dont les acteurs perçoivent et interprètent le monde, construisent du sens, mobilisent concrètement des règles pour guider leurs interactions : *"les faits*

---

[5] Concernant ces courants dans leurs rapports avec les problématiques de sociologie de l'éducation, on peut notamment consulter l'ouvrage de Anne Van Haecht, *L'école à l'épreuve de la sociologie. Questions à la sociologie de l'éducation* (1990)

[6] L'ethnométhodologie a trouvé l'une de ses origines théoriques dans la phénoménologie (avec une influence de Schütz et Husserl dans les premières recherches de Garfinkel)

sociaux ne s'imposent pas à nous, comme une réalité objective: il faut considérer les faits sociaux, non comme des choses, mais comme des accomplissements pratiques"(Coulon, 1993, p.18). Dans la perspective ethnométhodologique, la vie en classe requiert des compétences sociales dont la non-maîtrise peut être sanctionnée à travers toutes les procédures scolaires d'évaluation, de sélection et d'orientation. Aaron Cicourel et John Kitsuse (1963) ont montré combien l'évaluation de la capacité des élèves est loin d'être "objective" et relève bien d'une construction personnelle et sociale chez les adultes professionnels des établissements scolaires intégrant des conceptions provenant de sciences légitimées par l'école (psychologie, psychiatrie, sciences sociales). En étudiant les interactions à l'intérieur de la classe, Hugh Mehan (1978) souligne l'importance de la "compétence sociale" et plus précisément de la "compétence interactionnelle" dont l'élève doit faire preuve s'il veut satisfaire aux exigences de son évaluateur. Par exemple, l'élève doit arriver à interpréter correctement le sens des règles de la classe qui restent très générales ("ne pas courir dans la classe", "être propre", "respecter les autres") et ne sont pas données avec leur mode d'emploi pratique (signification, conditions d'application) que l'élève est obligé de déduire, à supposer qu'il connaisse leur "arrière-plan social implicite" (Coulon, 1993, p.188). Cette conception s'écarte évidemment de l'interprétation durkheimienne des règles comme extérieures aux individus qui doivent les respecter du fait qu'ils vivent dans une culture normative. Dans la perspective ethnométhodologique, c'est l'usage de la règle qui détermine le comportement : les individus découvrent en situation les règles et leur mode d'emploi, si bien qu'il est impossible de prédire un comportement à partir de la seule existence de la règle, sans considérer le rapport significatif et pratique qu'entretient l'individu avec cette règle. La satisfaction des procédures obligatoires n'a pas besoin d'être parfaite : elle consiste surtout à juger qu'une action correspond grosso modo aux exigences des règles et l'interprétation d'une règle par un écolier doit ainsi se rapprocher de l'interprétation moyenne raisonnable définissant la compétence moyenne exigée. Aaron Cicourel (1979) a dégagé un certain nombre de propriétés de ce qu'il appelle les "procédures interprétatives" (il désigne par ce terme ce que Harold Garfinkel avait déjà appelé le "raisonnement sociologique pratique"). Les individus utilisent des procédures interprétatives dans leur raisonnement pratique quotidien pour reconnaître la pertinence des règles de surface (traits culturels) et les convertir en comportement pratique imposé. Il n'existe pas de règle qui dise à l'enfant (et à l'adulte) comment cette articulation doit être trouvée. Le rôle n'est donc pas un donné fixe, mais un procès dans la mesure où il implique des procédés interprétatifs à la fois propres aux individus (impliquant leurs compétences spécifiques) et liés à des "informations," c'est-à-dire des connaissances socialement distribuées qui permettent à l'acteur de mettre en relation des règles normatives générales (liées aux données culturelles) avec les scènes d'interaction vécues. La "sociologie cognitive" (Cicourel, 1979) désigne l'étude des structures sociales en tant que procès cognitifs, liés au contexte dans lequel se déroulent les interactions pratiques.

Un autre courant théorique, l'interactionnisme symbolique[7], peut être considéré comme "constructiviste" dans le sens où les auteurs liés à ce courant considèrent l'ensemble des

[7] L'interactionnisme symbolique a trouvé l'une de ses origines théoriques dans le pragmatisme de John Dewey. Il s'est développé parallèlement à "l'Ecole de Chicago" (avec comme principaux représentants Robert Park, Ernest Burgess et William Thomas). Dans les années 1920 et 1930, les cadres théoriques de ces études empiriques ont été élaborés en particulier grâce à l'oeuvre de George Mead.

significations sociales comme étant l'objet d'une permanente renégociation. L'analyse consiste alors à saisir le mieux possible la subjectivité de l'acteur social afin de rendre compte de la manière dont il ressent et définit la situation sociale qu'il vit. Les significations sociales doivent ainsi être considérées comme *"produites par les activités interagissantes des acteurs"* (Herbert Blumer, cité par Coulon, 1993, p.62). Le premier ouvrage interactionniste concernant l'éducation est celui de Willard W.Waller (1932) qui analyse la relation maître-élève comme une forme institutionnalisée de domination et de subordination. Le maître est celui qui détient l'autorité et c'est toujours celui qui gagne. Il s'appuie constamment sur la discipline pour donner des ordres, des punitions, pour gérer les relations dans le groupe, pour modeler les passions, pour rappeler les élèves à l'ordre. Willard W. Waller s'appuie sur le concept de "définition de la situation" pour étudier le processus par lequel l'individu explore ses possibilités d'action dans une situation donnée. A l'école, les conflits naîtraient de ce que plusieurs groupes différents peuvent définir les situations de différentes manières et souvent de manière contradictoire. Le problème de la discipline à l'école est alors défini comme la lutte entre élèves et enseignants pour établir leur propre définition des situations scolaires. A travers cet exemple, on pourrait dire que les élèves développent des "compétences" dans l'art de définir les situations scolaires et de négocier avec l'enseignant qui possède sa propre définition.

L'analyse d'Erving Goffman est souvent classée dans le courant de l'interactionnisme symbolique, mais s'il s'est intéressé aux rencontres ordinaires, à l'ordre des interactions en face à face dans la vie quotidienne, il ne se retrouvait pas dans des analyses interactionnistes trop radicales et il considérait qu'une structure sociale préexistait aux interactions (les joueurs n'inventent pas les règles du jeu d'échecs, le piéton n'invente pas le passage piétons). L'analyse des cadres désigne l'étude de l'organisation de nos expériences, de nos activités qui prennent place dans des cadres cognitifs de référence et dans des contextes pré-agencés ("Les cadres de l'expérience", 1991). La société est présentée comme une scène de théâtre et les interactions sont interprétées en usant de métaphores théâtrales : "coulisse", "mise en scène", "public", "personnage", "rôle". L'individu doit montrer sa compétence à soutenir une interaction avec d'autres acteurs que ceux relevant de sa socialisation immédiate, ce qui suppose la formation d'un moi dit "projeté" acquis par socialisation, intégrant notamment la connaissance du code conventionnel des règles d'interaction donné par la société. Ces règles sont censées permettre à l'individu de conserver la face dans les multiples interactions de la vie quotidienne. L'individu ne bénéficie pas d'une identité stable et de rôles immuables, mais il acquiert une capacité socialement construite à maîtriser les impressions d'autrui. Les analyses d'Erving Goffman permettent d'analyser certaines expériences scolaires en termes de règles spécifiques au cadre, chaque cadre étant vulnérable à l'activité des acteurs, aux transformations qu'ils sont susceptibles de lui faire subir. Ainsi, on peut relever des "ruptures de cadres", des "activités hors cadre", des défaillances dans l'activité de cadrage. L'apport d'Erving Goffman se situe aussi, avec d'autres représentants de l'interactionnisme symbolique (comme Howard S. Becker, 1963 et 1998) dans la théorie de la stigmatisation ou de l'étiquetage selon laquelle la déviance est le produit d'un processus d'exclusion au cours duquel l'individu est désigné comme "déviant". La perspective est renversée, partant du principe interactionniste que le monde n'est pas "donné" mais "construit" : il ne s'agit pas de chercher les raisons pour lesquelles les individus ont des comportements déviants, mais plutôt de comprendre par quels processus et par qui ils sont étiquetés de cette manière. Le stigmate est relationnellement élaboré, il résulte d'une

relation sociale à l'égard de l'identité sociale réelle ou virtuelle de l'individu qui est la cible d'un processus de disqualification visant une action jugée irrégulière: l'individu devient ainsi ce qu'on lui dit qu'il est. La théorie de l'étiquetage essaie de comprendre comment à l'intérieur de l'école, se mettent en place les processus de désignation de l'élève comme "en échec" ou "en réussite" scolaire (Coulon, 1993). Les enseignants disposent pour évaluer les capacités scolaires d'un élève de plusieurs sources d'information, par observation directe (notes, comportement oral de l'élève, entretiens qu'il a avec lui) ou par information de seconde main (avis des autres professeurs, avis des années antérieures, antécédents scolaires, commentaires des différentes personnes qui interviennent auprès de l'enfant) (cf. section 5).

Enfin un troisième courant théorique "constructiviste" représenté par Peter Berger et Thomas Luckman, est qualifié par Philippe Corcuff (1995) de "constructivisme phénoménologique" (partant des individus et de leurs interactions) par opposition au "constructivisme structuraliste" de Pierre Bourdieu. Peter Berger et Thomas Luckman étudient la connaissance dans la vie quotidienne et son activation dans des situations de face à face. L'individu dispose d'une réserve d'expériences préalables qui lui sont propres ou qui proviennent d'autrui. Ces expériences fonctionnent comme des schèmes de référence au sein d'un stock de connaissances disponibles. L'homme et la société se produisent mutuellement, au cours d'un processus dialectique qui comporte trois moments (Van Haecht, 1998) :

- l'extériorisation (la société est un produit humain, l'être humain se projette dans le monde par son activité physique et mentale) ;
- l'objectivation (la société est une réalité "sui generis", indépendamment de ses créateurs; les produits humains deviennent des données extérieures) ;
- l'intériorisation (l'homme est le produit de la société; les hommes se réapproprient les réalités devenues extérieures; les structures du monde objectif se transforment en structures de la conscience subjective).

L'intériorisation se produit par le procès de socialisation, qui se décline en une socialisation primaire (surtout par la famille) grâce à laquelle l'individu devient membre de la société et une socialisation secondaire qui désigne tous les procès ultérieurs au cours desquels l'homme est initié à de nouvelles expériences sociales. La socialisation primaire est considérée par Peter Berger et Thomas Luckman comme primordiale : elle représente la structure de base, celle qui est la plus ancrée dans l'individu (notamment du fait du climat très affectivement chargé de cette période) et toute socialisation secondaire efficace devra ressembler à cette structure de base. Le concept de "socialisation" est inséparable de celui de "légitimation" qui renvoie à un procès micro-social se traduisant par l'adhésion aux règles et aux normes alors que la légitimité est d'ordre macro-social, correspond au donné figurant dans les systèmes de représentations diffusés explicitement par les institutions (notamment les idéologies dominantes). L'intérêt de cette théorie pour l'analyse des compétences sociales chez l'enfant se situe dans le cadre interprétatif qu'elle offre concernant les procès de socialisation microsociaux par lesquels les individus assimilent ou non ce qui leur est explicitement ou non proposé par les diverses configurations sociales dans lesquelles ils sont introduits ou sollicitent d'être introduits. On peut observer des phénomènes d'intégration réussis, mais aussi des phénomènes d'anomie ou de rupture de consensus sur le "rapport aux mondes" et aux "autres significatifs". L'intégration de l'individu ne repose pas sur les institutions mais sur leur légitimation qui assure la pérennité aux règles institutionnelles au-delà des créateurs originaux.

Harold Garfinkel avait identifié une dérive consistant à considérer les acteurs comme des "idiots culturels", très conformes à ce qu'on attend d'eux dans une société et peu réflexifs. Il ne faudrait pas cependant tomber dans l'excès inverse et considérer que les individus développent des compétences sociales au caractère réflexif illimité et permanent. Plusieurs auteurs soulignent les risques d'une telle interprétation. Ainsi bien qu'affirmant que l'organisation sociale ne peut empêcher l'existence de marges de liberté et de négociation, l'"analyse stratégique" estime que les acteurs se contentent généralement de satisfactions immédiates et saisissent plus les opportunités qui se présentent qu'ils ne poursuivent d'objectifs à long terme (Crozier & Friedberg, 1977). Ils font ainsi preuve d'une "rationalité limitée" (H.A.Simon, 1959) qui procède d'une information incomplète sur les déterminants de la situation présente, notamment l'action imprévisible de leurs concurrents, leur vision partielle du monde, le caractère parfois contradictoire des objectifs à atteindre.

Dans un autre registre théorique, Anthony Giddens a défini la compétence comme étant *"Tout ce que les acteurs connaissent (ou croient), de façon tacite ou discursive, sur les circonstances de leur action et de celle des autres, et qu'ils utilisent dans la production et la reproduction de l'action"* (p.440). S'il affirme que *"Tous les êtres humains sont des agents compétents. Tous les acteurs sociaux ont une connaissance remarquable des conditions et des conséquences de ce qu'ils font dans leur vie de tous les jours"*. Mais *"La compétence des acteurs humains est sans cesse limitée, d'un côté par l'inconscient et, de l'autre, par les conditions non reconnues et les conséquences non intentionnelles de l'action"* (pp.343 et 344). Anthony Giddens a ainsi élaboré une théorie de la structuration qui vise à "faire appréhender les structures sociales sous l'angle du mouvement". Il définit le concept de structuration comme étant le *"Procès des relations sociales qui se structurent dans le temps et dans l'espace via la dualité du structurel"* (Giddens, 1987, p.444). La "dualité du structurel" renvoie à l'idée selon laquelle la construction du monde social s'effectue de manière circulaire, les dimensions structurantes étant à la fois préexistantes et produites par l'action. Le structurel est également toujours "à la fois contraignant et habilitant" pour l'individu (Giddens, 1987, p.49), ce qui implique la reconnaissance d'une compétence chez les acteurs, même s'il s'agit d'une compétence contrainte. Anthony Giddens rappelle notamment que si les structures objectives et les représentations subjectives entretiennent une relation dialectique dans l'analyse sociologique, il est important de ne pas oublier l'importance des positions occupées dans la structure sociale par les agents qui produisent ces représentations subjectives. La compétence tient à une capacité réflexive des acteurs *("capables de comprendre ce qu'ils font pendant qu'ils le font"*, p.33), réflexivité qui opère au niveau de la conscience discursive (expression de façon verbale, orale ou écrite) mais aussi au niveau de la conscience pratique (*"tout ce que les acteurs connaissent de façon tacite, tout ce qu'ils savent faire dans la vie sociale sans pouvoir l'exprimer directement de façon discursive"*, p.33). La conscience pratique, dissociée de la conscience discursive et de l'inconscient est reliée chez Anthony Giddens à un concept qu'il considère comme central dans sa théorie de la structuration, celui de "routinisation". La routinisation qui renvoie aux activités sociales de "tous les jours" est essentielle pour assurer un sentiment de confiance et une "sécurité ontologique". Par contre, la compétence des acteurs est limitée principalement par l'inconscient (en référence à la théorie psychanalytique de Freud) et par les "conséquences non intentionnelles" de l'action, c'est-à-dire la partie de l'action qui échappe aux intentions de l'individu et peut devenir ensuite condition non reconnue de production d'actions ultérieures. Dans le

domaine scolaire, Anthony Giddens donne une application possible de sa théorie à travers la recherche de Paul Willis, "Learning to labour" (cf section 5.2) sur la résistance à l'école des jeunes garçons issus de la classe ouvrière en Angleterre. Dans leur contestation, les élèves témoignent d'une compréhension partielle du système scolaire et de son rôle de sélection pour leur future place dans la société, mais cette compréhension suffit à avoir des conséquences institutionnelles en termes d'assouplissement de l'autorité exercée sur eux à l'école.

Précisément, la notion de compétences sociales met en question l'accent mis sur l'importance des déterminations structurelles. Elle interroge notamment des notions comme celles d'"intériorisation des structures objectives", d'"incorporation des structures sociales", de "système de dispositions", d'"habitus" élaborées par Pierre Bourdieu, Bernard Lahire et Jean-Claude Kaufmann. S'ils relèvent l'intérêt d'une sociologie qui cherche des explications dans le passé des acteurs et qui retient la dimension inconsciente des actes, s'attachent aussi à une analyse plus contextualisée et plus détaillée du fonctionnement de l'action. Au lieu de reconstituer des principes généraux de dispositions (comme dans l'habitus), ils reconsidèrent, en la revalorisant, la place de la réflexivité de l'individu.

Bernard Lahire utilise la notion de "disposition" définie comme une *"manière de voir, de sentir ou d'agir qui s'ajuste avec souplesse aux différentes situations rencontrées"* (2002, p.23) qui "*implique une opération cognitive de mise en évidence de la cohérence de comportements, opinions, pratiques...divers parfois éparpillés*", ce qui ne signifie cependant pas que la disposition est *"forcément générale", "trans-contextuelle et active à chaque moment de la vie des acteurs"* (2002, p.21). La disposition ne parvient pas toujours à s'adapter à la situation et elle peut être "inhibée" (mise en veille) ou "transformée" ("à force de réajustements congruents successifs") (2002, p.23). Les dispositions en tant que "penchant", "inclination", "propension", "tendance" sont plus générales et plus permanentes que les "compétences", définies comme *"savoirs, savoir-faire bien circonscrits, liés à une circonstance ou à une pratique bien spécifique, un contexte très particulier"* (2002, p.415) Par ailleurs, l'acteur est "pluriel" (1998), c'est-à-dire qu'il incorpore plusieurs schèmes d'action et d'habitudes, il se constitue un stock disponible en fonction des contextes qui ne sont pas homogènes. L'hétérogénéité n'est pas spécifique à la socialisation "secondaire" (école, milieu professionnel, groupes de pairs…), elle se rencontre déjà lors de la socialisation "primaire" (entre les différents modes de garde, mais également à l'intérieur d'une même famille où plusieurs principes de socialisation coexistent). L'acteur est ainsi confronté régulièrement à de "petites crises" liées à des contradictions entre deux univers (par ex. familial et scolaire[8]) mais aussi à l'intérieur d'un même univers. Ces conflits sont quotidiens et ne conduisent pas toujours à des souffrances. Si la cohérence des habitudes ou des schèmes d'action (schèmes sensori-moteurs, schèmes de perception, d'appréciation, d'évaluation...) intériorisés par chaque acteur dépend de la cohérence des principes de socialisation auxquels il a été soumis, il est cependant rare de trouver un acteur qui présente une cohérence dans ses schèmes. On trouve plutôt des acteurs porteurs d'habitudes hétérogènes et parfois contradictoires du fait de

---

[8] Le travail de Bernard Lahire : "Culture écrite et inégalités scolaires" (1993) en offre une illustration : l'école est l'univers qui rompt le plus avec le sens pratique linguistique, elle développe et elle exige une attitude réflexive vis-à-vis d'un langage objectivé à laquelle les enfants sont inégalement habitués dans leurs familles. Lorsqu'ils apprennent à lire et à écrire, les élèves sont confrontés aux contraintes du langage, à ses principes et ses règles de fonctionnement.

l'hétérogénéité des expériences socialisatrices (1998, p.35). Dans cette perspective, les dispositions ne sont pas liées uniquement aux conditions d'existence de la classe sociale ou en général au passé de l'acteur puisqu'elles peuvent se construire par rapport aux situations rencontrées.

Jean-Claude Kaufmann a formalisé une théorie des "habitudes" à partir de ses travaux portant sur des "futilités apparentes", des pratiques "banales" (ménage, seins nus, vie de couple…) qui contiennent des effets structurants inconscients avec des conséquences d'assurance psychologique pour la personne : *"La banalisation procure un confort psychologique parce qu'elle est au plus profond, au plus lourd, de la construction de la réalité"* (2001, p.127). L'habitude comporte une dimension inconsciente, en tant que *"schème enregistrant la mémoire sociale, inscrit dans des processus infiniment larges, puissants et mobiles"* et une dimension individuelle incorporée, en tant que schème *"inscrit sous une forme pouvant s'exprimer en gestes, concrets, observables par l'enquêteur"* (2001, pp.156 et 157). Pour le sens commun, l'habitude désigne un geste particulier, insignifiant, sans intérêt et même digne de mépris. Le concept d'habitude défini par Jean-Claude Kaufmann se distingue de cette acception courante selon trois critères :

- l'habitude concerne tout être humain (elle n'est pas réservée à la désignation péjorative d'une catégorie de personnes moins aptes à la réflexion);
- l'habitude intervient dans la régulation de l'action où la réflexivité, bien qu'elle soit "qualitativement décisive", *"représente une quantité minime, parfois même négligeable, notamment sous ses formes les plus conscientes";*
- l'habitude ne se réduit pas à la répétitivité, elle enregistre aussi du nouveau (2001, pp.158 et 159).

Chaque jour, l'individu intériorise une infinité de schèmes qui ne seront pas tous opératoires, ni incorporés. La plupart ne seront jamais activés, ils resteront à l'état de "structures dormantes", ils seront effacés de la mémoire s'ils ne parviennent pas à la pensée consciente ou ne sont pas traduits en action. Les habitudes peuvent être définies comme des "schèmes opératoires tendant à l'incorporation", ce qui inclut les schèmes intériorisés non encore incorporés. Une part des habitudes se situe donc dans la réflexivité, part qui cependant n'est pas la plus structurante du point de vue de l'action puisque *"Les habitudes n'acquièrent toute leur puissance que lorsqu'elles disparaissent de la pensée consciente et s'enregistrent dans la mémoire implicite. En d'autres termes, elles atteignent leur modèle quand elles sont parfaitement incorporées"* (p.173). Dans nos sociétés actuelles, les habitudes sont continuellement confrontées à la réflexivité nécessaire pour "fabriquer la cohérence à l'intérieur de la dynamique identitaire" (2001, p.153) car les schèmes incorporés et les schèmes de socialisation ne coïncident pas toujours. Lorsque des schèmes concurrents sont intériorisés voire incorporés, l'individu doit effectuer un travail sur lui-même, *"pour tenter de se réunifier, baisser la tension mentale, et remettre le corps en mouvement fluide"* (2001, p.163). Le processus réflexif se déclenche "à partir des contradictions internes au social".

Les différents positionnements théoriques en sociologie en lien avec la question des compétences sociales invitent à penser la question de l'intériorité et de l'extériorité de l'acteur social davantage dans la continuité que dans l'opposition. Ils interrogent également sur les apports de la sociologie en matière de cognition, domaine qui intéresse bien sûr particulièrement l'école. En demandant à des élèves d'établissements scolaires socialement contrasté de procéder à des "bilans de savoir" ("J'ai…ans. J'ai appris des choses chez moi, dans la cité, à l'école, ailleurs. Qu'est-ce qui est

important pour moi dans tout ça ? Et maintenant qu'est-ce que j'attends ?"), l'équipe ESCOL a mis en évidence l'interpénétration des expériences sociales, familiale et scolaire, des enfants. Les apprentissages liés à la vie quotidienne, ceux qui relèvent de la vie affective et relationnelle et du développement personnel, ceux qui ressortissent de l'intellectuel et du scolaire se marquent les uns les autres de logiques plus ou moins réflexives ou plus ou moins instrumentales (Charlot, Bautier & Rochex, 1992). Ces travaux montrent notamment que la construction du savoir ne se fait pas par acquisition pure et simple, mais par différenciation : on ne va pas généralement à l'école pour y apprendre en continuité avec les modes d'apprentissage familiaux et trois issues sont possibles, relatives aux rapports entre savoirs scolaires et contextes de socialisation :

- Il peut y avoir rupture sans continuité au sens où les apprentissages scolaires entrent en concurrence avec ceux de la vie.
- La continuité peut être sans rupture lorsque, rivé à une logique de survie, on fréquente l'école pour avoir, plus tard, un (bon) métier.
- On peut, enfin, comme le font surtout les jeunes issus des classes moyennes, se situer dans une logique d'"intersignification" qui tire profit des tensions engendrées par le passage à l'univers scolaire pour apprendre à la fois "la vie" et "à l'école".

La spécification culturelle conduit, de son côté, à prendre mieux conscience de ce qui caractérise chaque système scolaire national. Une extension de la méthodologie des bilans de savoir à d'autres pays fait notamment apparaître une importance plus grande des apprentissages relationnels éthiques pour les Brésiliens de milieu populaire qui insistent sur la nécessité d'apprendre à "se défendre". Les jeunes Tchèques quant à eux, plus proches des classes moyennes, paraissent plus soucieux d'adaptation à la société, aux autres et à eux-mêmes. Les Français semblent s'en prendre plus souvent aux institutions et aux problèmes structuraux de la société et révèlent par là une imbrication, sans doute beaucoup plus grande que dans d'autres pays, entre les apprentissages scolaires et la formation d'un certain type de citoyen. (Charlot, 2001).

Malgré un intérêt initial et central pour les phénomènes cognitifs, la sociologie est rarement citée comme une discipline pouvant contribuer au développement des sciences cognitives. Ses approches les plus objectivistes émettent pourtant, elles aussi, des hypothèses sur les raisons qui ont poussé les acteurs à faire ce qu'ils font. Mais la sociologie demeure sans doute imprécise dans son maniement des concepts relatifs aux données mentales et cognitives et peine à quitter le terrain généraliste de la théorie de la connaissance pour se donner des objets précis et délimités (Lahire, 1999).

2.2.2 Concept des compétences sociales en psychologie sociale

La psychologie sociale qui, comme la sociologie, s'intéresse à la capacité d'agir avec les autres et, à ce titre, à l'acquisition et à la régulation des connaissances qui le permettent, rejoint la plupart des interrogations récentes de la sociologie et, en particulier, celles sur le rôle des contextes internes, mais aussi externes dans l'analyse de l'action. Cependant, il est à noter qu'à la différence de sociologie, la psychologie sociale, discipline plus récente et fortement influencée à ses débuts par les courants d'interactionnisme symbolique et constructiviste, a fait du rôle actif de l'individu et de sa qualité de l'acteur, son principe fondamental. Ainsi, dès ses débuts, les questions de la formation des attitudes, normes, connaissances et croyances dans leur lien avec les conduites, ont été centrales.

Il n'empêche que la spécification des compétences sociales questionne la psychologie sociale au même titre qu'elle questionne la sociologie. Toutefois, elle ne le fait pas de la même manière selon l'approche adoptée face à la question d'acquisition et de la régulation. Lorsque cette dernière s'inscrit directement dans l'approche développementale, les compétences sociales sont considérées comme spécifiques. Lorsqu'elle s'inscrit dans l'approche plus générale et dominante, elles ne le sont pas.

Ainsi, les travaux qui renvoient à l'approche développementale (réalisés ou bien par des psychologues du développement ou bien par des psychologues sociaux) se réfèrent souvent à Thorndike qui, déjà en 1920, distingue ce domaine de compétences (qu'il désigne sous le terme d'intelligence sociale, l'appellation reprise d'ailleurs par un certain nombre d'auteurs comme Greenspan (1981 ; Greenspan et Granfield, 1992) d'autres formes de compétences et le définit comme des capacités à agir judicieusement dans les relations humaines. Quelques décennies plus tard, Weinstein (1969) donne une définition sensiblement identique : faire preuve de compétences sociales c'est savoir être capable d'accomplir des tâches interpersonnelles. Plus généralement, dans la littérature internationale consacrée au développement sociale, la notion de compétences sociales est présentée sous deux principaux sens (pour une revue voir Ford & Tisak, 1983) :

- Etre compétent socialement c'est être à même de décoder une information sociale, c'est-à-dire plus précisément, extraire des indices (verbaux et non-verbaux) permettant d'analyser rigoureusement une situation donnée (Walker & Foley, 1973).
- Etre compétent socialement c'est être capable de se comporter de façon adaptée et efficace, de façon socialement acceptable ou estimée comme telle (Combs & Slaby, 1977). Pour d'autres auteurs, cela signifie plus simplement, adopter des comportements positivement renforcés par les autres et, inversement, éviter les comportements punis ou réprimés (Libet & Lewinshom, 1973).

Ainsi, dans cette approche développementale, les compétences sociales sont conçues comme un ajustement <u>permanent</u> du comportement de l'individu en fonction de ce que lui renvoie son environnement (Ford, 1982).

Dans la mesure où cet ajustement peut se faire plus précisément en fonction de l'expérience vécue par les autres, un certain nombre d'auteurs ont considéré et étudié l'empathie comme une compétence sociale fondamentale (Davis & Franzoi, 1991 ; Feshbach & Feshbach, 1987 ; Ford, 1982). L'empathie en impliquant d'une part, expérimenter et d'autre part partager les réponses affectives que l'on perçoit chez les autres (Feshbach et al.,1987) est habituellement abordée dans ses aspects :

- cognitifs qui renvoient à la capacité à « se mettre à la place de », « à prendre le rôle ou la perspective de »
- et émotionnels qui consistent à avoir une réaction d'ordre émotionnel en observant ce que vit l'autre (Davis, 1983 ; Davis et al., 1991 ; Duan, 2000 ; Feshbach et al.,1987).

Même si dans de nombreux travaux, seule l'une ou l'autre de ces composantes est étudiée, l'empathie n'en demeure pas moins considérée comme une compétence sociale fondamentale puisqu'elle est à l'origine, entre autres, des comportements d'agression et d'altruisme (Bar-Tal, 1976 ; Eisenberg, 1982 ; Davis et al., 1991).

D'autres chercheurs étudient les compétences sociales comme un ajustement des comportements de l'individu en fonction des règles sociales existantes (cf. section 3.2). De fait, être compétent

socialement se traduit, pour ces auteurs, par l'adoption de comportements socialement responsables. C'est être capable, en d'autres termes, d'adhérer à des règles sociales et agir conformément à un rôle attendu (Ford, 1985 ; Ford et al., 1989 ; Wentzel, 1991a). Appliqué au domaine scolaire, la responsabilité sociale se traduit par le respect de règles comme : coopérer, respecter les autres et participer à des travaux de groupe. Le rôle attendu de l'élève se traduit, quant à lui, par des comportements tels que travailler dur, prêter attention aux activités de la classe ou étudier ses leçons (Wentzel, 1991a).

Dans cette perspective, faire preuve de compétences sociales signifie d'agir en fonction des autres, de ce qu'ils vivent et ressentent (empathie), des règles qu'ils ont établies et de ce qu'ils attendent (responsabilité sociale).

En dehors de cette perspective, le concept des compétences sociales n'apparaît pas en tant que tel. On ne le retrouve pas dans les grands modèles d'acquisition des principes moraux (cf. section 3.2), ni dans le modèle du développement cognitif proposé par les psychologues sociaux (cf. Doise et Mugny (1981), ni, à notre connaissance, dans le modèle d'apprentissage social de Bandura (1981 ; 1986), ni dans celui proposé par Bruner (1996), grand défenseur de l'idée selon laquelle les processus d'enculturation sont constitutifs du développement comme du fonctionnement cognitif.

L'explication de cet état de choses est certainement complexe. Selon nous, un des éléments de réponse réside dans le statut qu'on accorde au social. Ceci peut paraître paradoxal, car il est rare à l'heure actuelle de trouver un chercheur qui n'adhérerait pas au propos de Winnykamen : « Les processus cognitifs ne fonctionnent jamais dans un vide social, et dans aucune approche théorique les formes dans lesquelles ils s'expriment ne sont considérées comme indépendantes des influences socioculturelles. De même, les facteurs sociaux ne peuvent s'analyser sans référence à des processus cognitifs individuels ; ils sont perçus à l'aide d'instruments, de schémas, culturellement transmis mais cognitivement structurés. » (Cartron et Winnykamen, 1995, p. 117). Toutefois, on sait bien que si toutes les explications de l'acquisition et du développement des fonctions psychiques supérieures prennent en compte leur caractère à la fois intra-individuel et social, la part de chacun peut être différemment appréciée. Les grandes théories explicites du développement du début du 20ème siècle dont l'impact est toujours plus ou moins présent, diffèrent quant à l'importance qu'elles accordent dans leurs explications de la genèse de l'organisation psychique à l'orthogenèse et à l'épigenèse.

Si les théories orthogénétiques dont les exemples classiques sont la conception du développement pulsionnel de Freud et la conception du développement cognitif de Piaget, ne nient ni l'existence ni l'effet de l'environnement et, de ce fait, du contexte, elles postulent néanmoins que le développement normal se réalise sans que le milieu intervienne dans la structuration elle-même. Le milieu peut accélérer, fixer, ralentir ou faire régresser une conduite à un mode d'organisation, mais il ne le constitue pas. Tel n'est pas le cas des théories épigénétiques du développement issues d'une réflexion sur le rôle du milieu, et en particulier du milieu social dont celles de Wallon et de Vygotski constituent deux exemples classiques.

Wallon envisage deux ensembles de déterminants, biologiques et sociaux, postule que le milieu humain (y compris le milieu symbolique) est tout aussi indispensable que le milieu biologique à la survie et au développement d'un enfant. Les capacités maturationnelles biologiques de ce dernier sont en interaction avec les éléments de l'environnement dans lequel il distingue les éléments liés au monde physique et ceux liés au monde social. Posant comme principe la complexité de l'homme

et de son développement, Wallon insiste sur la nécessité l'étudier l'articulation entre quatre domaines (secteurs) du fonctionnement qu'il considère comme essentiels : l'affectivité, la motricité, la connaissance, la construction de la personne. C'est grâce à l'analyse des contradictions réelles ou apparentes entre ces domaines et non pas grâce à leur étude séparée qu'on respectera et qu'on comprendra la complexité du développement humain.

Pour Vygotski, le psychisme humain est un produit d'une genèse sociale, historico-culturelle. L'enfant découvre son milieu et apprend à agir sur lui à travers ses interactions avec autrui (médiation sociale) grâce auxquelles il s'approprie des systèmes sémiotiques dont le langage, qui lui permettent la régulation progressive de ses activités. Cette régulation est d'abord interpersonnelle et gérée essentiellement par l'adulte plus compétent, ensuite par l'enfant et l'adulte, afin d'aboutir, grâce au processus d'intériorisation, à une régulation intra-individuelle (cf. autorégulation, autogestion). Pour Vygotski, toutes les capacités de l'enfant apparaissent d'abord en situation interindividuelle en laissant ainsi à la culture le rôle d'un médiateur de toutes les compétences.

Tout en affirmant l'existence de différences qualitatives dans l'organisation de la conduite au cours de l'enfance, ces deux théories épigénétiques ne cherchent pas leurs origines dans un facteur interne de la transformation.[9] Le social y est considéré comme constitutif et non pas seulement comme un facteur facilitateur ou inhibiteur du développement et du fonctionnement de l'individu[10]. Il est donc fort probable que mise à part la nécessité d'isoler l'objet de recherche, l'une des raisons de la relative absence du concept des compétences sociales dans les travaux de psychologie sociale, réside dans ses options et héritages théoriques qui se résument dans le rejet d'un schéma binaire égo-objet au profit d'un schéma ternaire égo-alter-objet (cf. Moscovici, 1972).

On comprend alors que parler des compétences sociales peut provoquer quelques réticences. Comme on l'a déjà évoqué dans l'avant propos, ce terme peut laisser entendre l'idée d'une séparation entre le social et le cognitif, comme s'il s'agissait de deux entités autonomes. Or, les compétences, qu'elles soient dites sociales ou cognitives, sont par définition socio-cognitives : avec une intrication du social et du cognitif, constitutive du développement cognitif et des régulations sociales qui le permettent. La perspective socio-génétique, développée sous l'impulsion de Doise et Mugny (1981) en est une bonne illustration. D'ailleurs, elle doit assez largement aux conceptions de Durkheim sur la « primauté du social » et à celles de Piaget sur l'interaction coopérative comme

---

[9] Elle ne posent pas non plus que le développement est normé (ie. qu'il existe un point d'achèvement ce que font aussi bien Piaget que Freud). Par exemple, comme le remarque Deleau (1990, 1999), la référence à la notion du stade a une importance relativement faible dans la théorie de Wallon qui évoque une « conduite dominante ». Elle est absente dans la théorie de Vygotski au profit de la notion de zone de développement proximal (« la distance entre le niveau du développement actuel tel qu'il est déterminé par la capacité à résoudre seul un problème donné et le niveau du développement potentiel tel qu'on peut le déterminer par la résolution d'un problème sous la guidance de l'adulte ou en coopération avec des pairs plus capables » (cité d'après Deleau, 1999 ; p.33) directement lié à l'importance de la médiation culturelle.

[10] On retrouve l'impact de ces deux grandes théories du développement dans les courants plus actuels du développement qui reprennent la question de l'articulation entre culture et développement en intégrant dans leurs analyses aussi bien des contraintes naturelles, matériels ou techniques (par exemple, le rythme des jours et des nuits, des saisons, le type d'habitat, etc.), des facteurs sociaux (par exemple l'organisation des interactions au sein d'une communauté, de la famille, etc.) que des produits culturels (par exemple les croyances, mythes, représentations sociales, etc.)(cf. Sabatier, 1994 ; Bril et Lehalle, 1988 ; Lallemand, 2002).

facteur de développement cognitif. Elle suppose que les coordinations cognitives de l'enfant (au sens piagetien du terme) se mettent en place à partir des coordinations interindividuelles, ce qu'illustrent bien les travaux de Doise et de ses collaborateurs depuis une vingtaine d'années. Comme le note Doise (1999), les résultats obtenus dans ce cadre permettent d'affirmer que c'est en coordonnant ses actions avec celles d'autrui (par exemple dans le domaine de la conservation des quantités physiques) que l'enfant est conduit à construire des coordinations cognitives dont il n'est pas encore capable individuellement. Les enfants qui ont participé à certaines coordinations sociales sont ensuite capables de mettre en œuvre seuls les coordinations cognitives auxquelles elles ont donné lieu. Des opérations cognitives qui s'actualisent sur un matériel donné et dans une situation sociale spécifique revêtent un caractère de stabilité et de généralité et sont, dans une certaine mesure, transposables à d'autres situations et à d'autres matériels. L'interaction sociale devient source de progrès cognitifs par les « conflits socio-cognitifs » qu'elle suscite (i.e., les conflits de points de vue entre les interacteurs conduisent à une décentration cognitive dont la probabilité d'occurrence est plus réduite en situation d'isolement), c'est donc la confrontation simultanée de différentes approches ou solutions individuelles lors d'une interaction sociale qui nécessite et génère leur intégration dans une organisation cognitive nouvelle. Pour qu'un conflit socio-cognitif puisse avoir lieu, les interacteurs doivent en effet déjà disposer de certains instruments cognitifs, ainsi, l'enfant ne profitera de l'interaction que s'il peut déjà établir une différence entre son approche et celle d'autrui. Des régulations de nature sociale (en rapport avec des normes, des représentations) constituent un facteur important dans la mise en œuvre de nouvelles coordinations cognitives, comme par exemple celles étudiées dans le paradigme du « marquage social ». Cette notion de marquage se réfère aux correspondances susceptibles d'exister entre, d'une part, les régulations sociales caractérisant les rapports entre protagonistes réellement ou symboliquement présents dans une situation spécifique et, d'autre part, des opérations cognitives portant sur certaines des propriétés des objets qui médiatisent ces relations sociales. Une telle correspondance existe, par exemple, quand une norme sociale nécessite la répartition égalitaire d'un liquide dans deux contenants de dimensions différentes. Aussi, et toujours selon Doise (1999), la notion de marquage sociale fait-elle le lien entre le système des analyses cognitives et interactionnelles d'une part et le métasystème des analyses normatives culturelles et sociétales d'autre part[11].

Comprenons-nous bien, notre propos ne signifie aucunement un moindre intérêt accordé aux travaux traditionnellement classés comme relevant du développement social et réalisés ou bien par des psychologues sociaux s'intéressant au développement ou bien par les psychologues du développement s'intéressant au fonctionnement social. Au contraire, nous plaidons en faveur de leur accroissement car, comme nous le verrons plus loin (cf. section 3), ils ne font que préciser dans leurs apports récents l'articulation entre le social et le cognitif d'une part et entre l'acquisition et la régulation d'autre part. Ce qui nous semble important, c'est de ne pas contribuer à entretenir

---

[11] Ajoutons que la littérature sur les compétences sociales gagnerait, par ailleurs, à articuler cette perspective socio-génétique avec les résultats, très nombreux, obtenus dans le champ du travail en groupe et de ses effets sur les performances individuelles (e.g., Baltes & Staudinger, 1996; Drozda-Senkowska & Oberlé, 2000; Huguet & Monteil, 1995; Huguet, Charbonnier, & Monteil, 1999; Johnson & Johnson, 1991; Oberlé & Drozda-Senkowska, 2002). Compte-tenu de son volume, il est impossible de la décrire dans le cadre de ce rapport.

l'impression contenue dans la revue rapide de la littérature sur ce sujet, qu'il est possible de fournir une liste des compétences dites « sociales » attendues comme si elles étaient indépendantes de leurs harmoniques cognitives.

Le partis pris de cette synthèse est de faire le contraire. Le regard décalé qu'elle propose ainsi amène du même coup à ne pas hésiter à ranger dans les compétences dites sociales, mais en réalité socio-cognitives, des aptitudes, des manières de se comporter qui ne correspondent pas nécessairement à la définition a priori que la société et ses institutions en général et l'école en particulier en donnent traditionnellement (cf. section 2.2.1 et section 5.2). L'approche en termes de processus de développement, qu'elle soit psychologique ou sociologique, ne suffit pas à prémunir contre tous les risques de naturalisation du sujet et du social. La psychologie sociale d'une part et les « nouvelles sociologies » d'une autre tentent de le montrer en considérant les contextes d'action comme autre chose que le lieu de déploiement de processus univoques. Certes le « contexte » n'a pas, dans les deux cas, la même extension, ni rigoureusement la même signification. Il peut être implicite ou explicite, externe ou interne, restreint ou élargi. Sa prise en compte implique cependant la même attention à ce que l'acquisition et la régulation des compétences sociales sont toujours l'objet de médiation qui les rend par définition irréductible à l'expression de dispositions internes stables et immuables.

Le « social » n'est pas non plus toujours appréhendé de la même manière. Il peut aller de l'interpersonnel au sociétal en passant par le « contextuel ». Les compétences sociales comprises comme des habilités socio-cognitives peuvent donc renvoyer à celles permettant d'établir et de maintenir le contact avec l'autre, d'interpréter et de réguler les situations d'interaction, et à celles liées à la gestion du conflit entre l'individuel et le social. Elles peuvent aussi renvoyer à la mobilisation des ressources diverses qu'elles soient psychologiques ou autres.

Toutefois, indépendamment de la manière dont elles sont comprises, les compétences sociales peuvent être abordées à différents niveaux d'analyse proposés par Doise (1982), allant de l'intra-personnel à l'idéologique (Doise, 1982). Ces niveaux nous semblent importants à résumer ici non seulement parce que nous allons nous y référer plus loin (cf. section 4.2), mais aussi parce qu'ils résument les modèles explicatifs de la psycho-sociale et rappellent, certes en les formulant autrement, certaines interrogations de la sociologie évoquées dans la section précédente.

Ainsi, au niveau intra-individuel, Doise situent les modèles explicatifs qui décrivent la manière dont les individus organisent leur perception, leur évaluation de l'environnement social et leur comportement à l'égard de cet environnement. Dans ces modèles, l'interaction entre l'individu et l'environnement social n'est pas directement abordée au profit des processus (tel que par exemple la catégorisation) qui permettent l'organisation mentale de ses expériences.

Au niveau situationnel l'accent est mis sur les processus interindividuels tels qu'ils se déroulent dans une situation donnée. Les différentes positions que les individus peuvent occuper en dehors de cette situation ne sont pas prises en considération.

Le niveau positionnel fait explicitement entrer dans les explications la différence de position sociale, préalable à l'interaction, pouvant exister entre différentes catégories de sujets.

Enfin, le niveau idéologique prend en compte les idéologies, les systèmes de croyances et de représentations, d'évaluations et de normes que développe chaque société et qui doivent justifier et maintenir un ordre établi de rapport sociaux. Les travaux qu'on situe à ce niveau intègrent, dans

l'interprétation des réactions des individus face à des situations spécifiques, leurs convictions, et leurs croyances générales préalables.

Chaque niveau d'explication ayant sa propre légitimité, c'est leur articulation qui est visée.

3. Acquisition des compétences sociales : des capacités relationnelles aux régulations normatives

Cette partie a pour objectif de présenter brièvement les points forts des travaux sur l'acquisition des compétences sociales. Son organisation reflète la manière habituelle de traiter cette question qui distingue l'acquisition des compétences sociales à caractère plutôt interpersonnel de celle des compétences à caractère plutôt sociétal. A notre avis, ces deux domaines se complètent car si le premier, au moins dans ce qui concerne la psychologie du développement, se centre sur l'acquisition des capacités plus ou moins précoces, impliquées dans l'établissement, mais aussi le maintien des relations interpersonnelles et concerne surtout la période pré-scolaire, le second se centre sur l'acquisition des règles, normes (souvent morales) permettant les rapports collectifs et concerne davantage la période scolaire. Nous accorderons à ce dernier domaine, une place plus importante qu'au premier non seulement parce qu'en attribuant à l'école une place particulière dans cette synthèse, nous nous intéressons plus aux âges de sa fréquentation, mais aussi parce que ce domaine, contrairement à celui des relations interpersonnelles, est relativement désinvesti en France. Par exemple, Tostain (1999) signale que depuis 1932, l'année de publication du livre fondateur de Jean Piaget, il n'a recensé sur le thème de la morale qu'une quinzaine de recherches francophones. Même si, on accorde à cet auteur le droit à l'erreur et si on multiplie le chiffre qu'il indique par 10, pour une période aussi longue, ce chiffre reste particulièrement bas. Or, il nous semble impossible de faire l'impasse par exemple sur le développement moral dans une synthèse sur les compétences sociales. Une autre raison qui nous conduit à accorder une importance particulière au domaine d'acquisition des règles et des normes réside dans l'intérêt de la mise en question de l'idée de la continuité entre les croyances (attitudes, jugements, connaissances) et les conduites. Fortement présente dans les travaux sur le développement moral, servant de base aux différentes pratiques éducatives, elle est pourtant interrogée par la psychologie sociale et la sociologie.

3.1 Acquisitions des capacités relationnelles

La revue de la littérature sur l'acquisition des capacités relationnelles (interpersonnelles) montre que les recherches dans ce domaine sont relativement récentes car elles ont véritablement commencé dans les années 80 et, pour beaucoup de secteurs, à la fin de cette période. Selon nous, on peut y distinguer trois préoccupations majeures :

- La première, qui sera présentée ici très brièvement, concerne les pré-requis à l'établissement des premiers liens qui sont de l'ordre de la sensorialité.
- La seconde, qui est aussi la plus investie, porte sur la formation des relations entre l'enfant et les personnes de son entourage où on distingue les travaux consacrés à l'établissement du lien avec la mère (l'attachement) et avec les pairs. Les travaux concernant les relations adulte-enfant, par exemple la relation maître-élève, sont dans ce domaine relativement peu présents, ce que déplorent un certain nombre de chercheurs comme Schneider (1993). On les compte surtout en sociologie et en anthropologie (cf. section 5).
- La troisième préoccupation, qui est aussi la plus récente et, sous certains aspects, proche de l'acquisition des régulations normatives, concerne les connaissances sur autrui au sens des théories naïves voire des théories de l'esprit. Ces dernières ayant une longue tradition de recherche en psychologie sociale (cf. Bruner, 1954) ont trouvé dans l'interrogation sur

les « états mentaux de croyance », menée entre autres en psychologie du développement, un ressort important.

Notre présentation de ces trois préoccupations majeures dans les travaux sur l'acquisition des capacités relationnelles sera forcement rapide et incomplète. L'existence de nombreux ouvrages de synthèse aussi bien en français qu'en anglais (eg. Cartron et Winnykamen, 1995 ; Schneider et al., 1989, Spitzberg et Cupach, 1989), largement connus des chercheurs, permet facilement de la compléter.

En ce qui concerne les travaux sur les pré-requis de l'ordre de la sensorialité à l'établissement des premiers liens, ils partent du principe qu'autrui constitue un objet particulièrement attractif pour un bébé. Il est non seulement mobile, mais aussi multimodal (peut être perçu grâce aux différentes modalités sensorielles). Par exemple, la perception tactile possible très tôt, dès quatrième mois de gestation, permet au fœtus de « connaître » par le toucher haptonomique son père et sa mère. Le paradigme de la succion non nutritive (Lecanuet, Schaal et Granier-Deferre, 1995) appliqué à l'analyse de la perception auditive, a permis de montrer que le fœtus discrimine des différences d'intensité et de fréquence des sons entre la 36-40ème semaine. Dès le premier mois, les bébés différencient la voix de la mère et la préfèrent à la voix d'une personne étrangère et dès le quatrième mois, ils différencient leur prénom (cf. De Boysson-Bardies, 1996). On a pu montrer aussi, en mesurant le temps de fixation, l'existence d'une préférence et de la différenciation visuelle du visage de la mère ainsi que les différents déclencheurs du sourire chez le bébé dont l'apparition semble séquentielle (eg. à 10 semaines les yeux, à 24 semaines les mouvements de la bouche, etc.).

L'ensemble de ces travaux a apporté une confirmation indirecte à l'idée, lancée bien avant par Bowlby[12] (1969), de l'importance que l'établissement et le maintien d'un lien avec autrui, en particulier, avec la mère, peut jouer dans le développement moteurs, cognitif et social de l'enfant. L'importance de ce lien dit d'attachement, défini par Bowlby comme l'ensemble des processus sous-jacents à la recherche et au maintient de la proximité avec une personne particulière de l'entourage de l'enfant (en générale, la mère), est due à ses deux fonctions : la première est protectrice, la seconde socialisatrice. Le contact mère-enfant (plus généralement, figure d'attachement-enfant) permet à la mère de réduire et de contrôler les stimulations (les agressions) du milieu extérieur en réponses aux différentes réactions de l'enfant. Ceci est possible grâce à l'apprentissage par l'enfant de la communication avec la mère de sorte à ce que celle-ci puisse identifier ses besoins et y répondre. Les résultats des différentes recherches suggèrent que très vite le bébé hiérarchise (établit une classification fonctionnelle de) ses attachements (Lamb, 1981) en construisant un « working model » des différentes figures de son entourage. Ils montrent aussi que les manifestations de l'attachement du bébé à sa mère changent en fonction de l'évolution sensori-motrice de l'enfant.

C'est principalement à Ainsworth (1983) qu'on doit l'opérationnalisation des manifestations d'attachement chez l'enfant. Grâce aux observations des réactions spontanées des mères à l'égard

[12] La position de Bowlby diffère de celle de Freud et de Spitz en ce qui concerne le statut du besoin de contact social. Si pour ces deux derniers auteurs, il résulte de l'étayage des pulsions sexuelles sur les pulsions alimentaires, pour Bowlby, il est un besoin primaire qui précède la sexualité. Bowlby s'appuie dans son argumentation sur les travaux de Harlow sur le sacrifice de la recherche de nourriture au profit de contact chez les singes et sur les travaux de Lorenz concernant l'empreinte.

de leurs enfants et des contacts mère-enfant en « strange situation » mettant en place une alternance séparations/retrouvailles, cette chercheuse a distingué trois catégories d'attachement : insécure-évitant, insécure-ambivalent, sécure (auxquelles on ajoute parfois la catégorie insécure-désorganisé). Il est alors apparu que la sécurité de l'attachement est liée à la sensibilité, l'ajustement et la prévisibilité des réactions parentales tandis que l'insécurité semble favorisée par leurs comportements extrêmes dont la sous ou sur-stimulation. Nombreux auteurs ont apporté des résultats en faveur d'une forte stabilité de la qualité d'attachement au cours du développement (cf. Walters et Deane, 1982) y compris dans différentes cultures (cf. Bril et Lehalle, 1988), mais aussi en faveur du fait que les relations avec d'autres personnes d'entourage dont les pairs, peuvent jouer un rôle compensateur et réparateur d'un attachement défectueux à la mère (cf. par exemple la méta-analyse réalisée par Lieberman et ses collègues (Lieberman et al., 1991) le confirme quant au père ; les analyses apportées par exemple par Hartup, 1989 ; Lewis et Feiring, 1989, le confirment quant aux pairs). Les travaux d'Ainsworth ont aussi permis de comprendre pourquoi on relève des différences inter-individuelles dans les capacités des enfants vers le quatrième trimestre de la vie à explorer leur environnement, à entrer en contact avec un inconnu, à être ou non dépendant de la mère. Toutefois, ils ont surtout beaucoup contribué à tester l'idée selon laquelle la qualité de l'attachement entre le bébé et sa mère, influence d'autres systèmes relationnels de l'enfant et notamment, ses relations avec ses pairs (cf. Cartron et Winnykamen, 1995 ; Montagner, 1988). D'une façon générale, même si on déplore peu de travaux concernant la relation entre d'une part la qualité du lien d'attachement et d'autre part l'établissement et du maintien du lien avec les pairs à l'âge scolaire, cette relation semble bien établie pendant la période de 18 mois à 5 ans. Par exemple, Sroufe et Fleeson (1986) signalent que les enfants bien sécurisés à l'âge préscolaire ont plus de conduites de leader et sont plus souvent sollicités à l'âge scolaire.

Toutefois, on note aussi un certain nombre de difficultés dans l'établissement de cette relation dont la plus importante concerne l'attention inégale portée par les chercheurs à l'attachement sécurisant, excessif et ambivalent. Comme le remarquent Jacobson et Wille (cité selon Schneider, 1993), dans beaucoup d'études, les grilles d'observation des conduites, en privilégiant les expressions des compétences de l'enfant (eg. prêter un jouet, imiter ce que l'autre fait, etc.) au détriment d'expressions de ses incompétences (eg. s'isoler, ne pas avoir des initiatives, etc.), privilégient ainsi les enfants sécurisés. Les observations recueillies grâce aux grilles plus « équilibrées » suggèrent que les enfants dits « évitants » ne manifestent pas plus de comportements d'isolement que les enfants dits « sécurisés », les uns et les autres semblent aussi actifs. En revanche, comme le rapporte Pastor, les premiers reçoivent moins de réponses à leurs sollicitations que les seconds et constituent plus souvent une cible d'agression (cité selon Schneider, 1993). Sur ce point, l'étude de La Frenière et Sroufe (1985) est parmi les plus complètes. Les auteurs construisent une grille d'observation comportant : les conduites affiliatives et de leadership, les affirmations verbales et physiques des droits, les expressions d'un état émotionnel positif et négatif. Cette grille appliquée à l'observation des enfants entre 4 et 5 ans, dont la qualité d'attachement a été évaluée à l'âge de 12 et 18 mois, montre que seuls les enfants « revendiquants » diffèrent des autres (« évitants » et « sécurisés ») par la moindre fréquence de conduites d'affiliation et de leadership. En revanche, l'évaluation du statut sociométrique auprès des camarades de la classe montre que les « revendiquants » sont aussi peu populaires que les « évitants ».

Cela dit, comme le signale Bretherton (1985, cité selon Cartron et Winnykamen, 1995), la qualité de l'attachement et, en particulier l'attachement anxieux, n'est pas le seul facteur déterminant la qualité des relations avec les pairs. La qualité de l'ensemble des soins et d'interventions maternelles (leur caractère approprié aux besoins de l'enfant) aux étapes suivantes du développement, l'est également. Pour terminer, ajoutons que la qualité de l'attachement semble aussi avoir un impact sur la qualité de la communication émotionnelle et, plus précisément, sur la qualité et le contrôle des expressions émotionnelles à l'âge préscolaire. Tout comme, dans les travaux utilisant le paradigme de la « strange » (étrange) situation d'Ainsworth et le questionnaire CBP (Child Behavior Profile) d'Achenbach (1978), elle semble en relation avec les dysfonctionnements de la personnalité (cf. Lewis et Feirign, 1989).
Si l'impact de la qualité de l'attachement de l'enfant sur ses relations ultérieures avec les pairs est un fait relativement bien établi, rares sont les travaux mettant en parallèle les pratiques éducatives parentales dites indirectes (renvoyant justement au lien d'attachement) et les pratiques éducatives parentales dites directes (renvoyant aux apprentissages des interactions sociales notamment par le biais d'identification ; cf. Finnie et Russel, 1988 ; cf. section 3.2.3). Ces études souffrent d'une faible diversité des outils utilisés. Comme le remarque Putallaz (1987), la méthode la plus souvent utilisée pour recueillir les informations sur les pratiques éducatives directes fait appel aux déclarations (questionnaire adressé aux parents, cf. par exemple CBP) et non pas à l'observation directe des comportements. Les études menées par ce chercheur suggèrent que les mères des enfants bien adaptés (ici, populaires et appréciés par ses pairs) communiquent avec leur enfant plus souvent et de manière plus riche (notamment sur le plan argumentatif et émotionnel) que les mères des enfants mal adaptés. Les résultats de Finnie et Russel (1988), recueillis à l'aide d'observation des interventions des mères dans un jeu entre les pairs, le confirment (cf. section 3.2). D'autres études, comme celle de Petit, Dodge et Brown (1988) sur les apprentissages du contrôle de l'agressivité, complètent les travaux précédents en montrant que les mères des enfants rejetés, restrictives quant à leur initiatives, approuvent chez leurs enfants les comportements agressifs, mais aussi qu'elles leur attribuent des intentions et réactions agressives (il s'agissait ici des situations hypothétiques). Hartup (1989) considère que si on observe un niveau plus élevé des capacités relationnelles des jeunes enfants (évaluées par rapport à la capacité à se faire des amis, à avoir des relations adaptées avec les adultes, etc.) ayant un lien sécurisant avec leurs mères, c'est parce que ces relations sécurisantes conduisent à un nombre plus élevé d'expériences relationnelles diversifiées. De ce fait, elles sont associées avec des patterns cognitifs qui permettent l'intériorisation des mécanismes de régulation et du contrôle des conduites aussi bien au plan cognitif que relationnel (cf. section 3.2.3).
Il existe aussi des travaux s'intéressant directement au développement des relations entre pairs (cf. section 4.2). Si dans la majorité des cas, ils concernent l'établissement des différents modes de communication (thématique qui fait l'objet d'une autre synthèse), on peut en trouver quelques uns qui échappent à cette règle en analysant par exemple l'installation progressive chez les enfants de la différenciation des statuts dans un groupe. Strayer et ses collaborateurs (1985) ont ainsi pu constater, dès le 18ème mois, le rôle prépondérant des conduites hostiles dans l'installation des relations de domination et des premières formes de hiérarchie. Il semble évident, vu l'importance des organisations enfantines notamment dans le fonctionnement scolaire (cf. section 5.1), que des recherches pluridisciplinaires réunissant les psychologues, les sociologues et les anthropologues

seraient, sur ce point particulier, les bienvenues. Notons aussi que chez les sociologues, on observe une tendance de plus en plus affirmée à envisager les compétences sociales sous l'angle de « la capacité politique fondamentale d'édicter des règles et de les faire respecter, répondant ainsi à la nécessité rencontrée par toute société de « lutter contre l'entropie qui la menace de désordre » » (Rayou, 1999, p.176). En admettant que la conduite collective consciente, organisée comme projet durable chez les enfants, est exceptionnelle (Bernard-Bécharies, 1994), les sociologues de l'enfant soulignent aussi que la différence entre organisations politiques enfantines et adultes réside dans le degré de responsabilité que les uns et les autres doivent historiquement assumer en vue de la continuité des groupes humains (Rayou, idem). Une orientation similaire est présente dans les travaux de certains anthropologues de l'enfance où l'on considère les groupes enfantins comme des sociétés à part entière possédant une authentique culture avec ses propres modalités d'acquisition, de transmission et de régulation (cf. Chombart de Lauwe et al., 1976 ; Delalande, 2001).

Il faut ajouter qu'aussi bien en psychologie qu'en sociologie, l'intérêt pour les conduites interactives des enfants a toujours été soutenu par l'importance des relations aussi bien verticales (entre adulte et enfant) qu'horizontales (entre pairs) dans l'analyse de la socialisation et du développement cognitif (cf. sections 2.2 et 5). Comme le précise Youniss (1980), ces deux types de relations ne produisent pas des contextes situationnels équivalents. Les premières, caractérisées par l'asymétrie relationnelle, constituent un ensemble de stimulations plus ou moins directes à apprendre et à développer des nouvelles compétences. Leur spécificité principale réside dans le fait que l'adulte cherche à s'ajuster aux signaux de l'enfant et se réfère aux procédures de guidage, tutelle, étayage (cf. Bruner, 1996). Les secondes, horizontales et donc caractérisées par une symétrie relationnelle constituent une excellente opportunité de la mise en place des activités de coopération ou de négociation qui au début font appel aux savoir-faire acquis dans le contexte adulte-enfant, pour progressivement donner lieu à l'élaboration des formes de collaboration nouvelles. Comme le montre l'approche socio-génétique (cf. section 2.2), mais aussi les analyses de la vie scolaire (cf. section 5), elles peuvent également contribuer à acquérir des compétences nouvelles.

Les études concernées par les compétences impliquées dans les relations sociales ont conduit aussi à questionner le rôle des compétences nécessaires à la compréhension d'autrui (cf. l'intelligence sociale (Greenspan et Granfield, 1992). La prise de rôle, l'empathie et la connaissance des états émotionnels d'autrui (évoqués dans la section 2.2.2), constituent leur point central, mais, comme nous le verrons plus loin, pas le seul. Par exemple, il apparaît que les enfants dits à difficultés ou dits mal adaptés sont moins performants que les autres quant à leurs capacités de décentration et surtout quant à la capacité de reconnaître les émotions négatives comme la colère ou la tristesse (cf. par exemple Peery et al. (1989) quant aux différences entre les sexes, Spence (1987) quant aux différences liées au statut sociométrique)[13] et, par ailleurs, ont des expériences sociales

---

[13] La méthode utilisée dans ce type de travaux est, dans la plupart des cas, celle mise en place par Borke (1971) qui, par ailleurs, constitue un des tests d'évaluation des connaissances interpersonnelles limitées à l'attribution et à la reconnaissance des émotions. Son intérêt réside dans deux types d'histoires présentées à l'aide d'images : celles concernant la situation qui provoque un déclenchement de l'état émotionnel du héros (enfant) et celles qui le présentent en agissant envers un autre enfant et en déclenchant chez ce dernier un état émotionnel. La tâche consiste à sélectionner un visage parmi quatre (présentant le bonheur, la tristesse, la colère et la peur) correspondant à l'état émotionnel d'autrui. Les fonctions et les dysfonctions émotionnelles faisant l'objet d'une autre

limitées (Rubin et al. 1990). On note aussi une différence notable entre les enfants dits préférés ou populaires et ceux dits rejetés ou moins populaires. Peu d'études portent sur les enfants dits ignorés (cf. Asher et Coie, 1990).[14]

Dans les travaux concernant la connaissance d'autrui, on remarque de plus en plus ceux consacrés aux théories implicites ou aux théories de l'esprit. Initiés par Wimmer et Perner (1983) en psychologie du développement, notamment dans le paradigme astucieux d'attribution d'une fausse croyance (cf. section 3.2.1), ils ont permis de montrer que les premiers usages spontanés des verbes épistémiques comme savoir ou croire, apparaissent au cours de la quatrième année en suggérant que c'est à ce moment que l'enfant commence à distinguer entre ce que l'on croit et ce qui est. Il n'empêche que sur le plan plus général et plus théorique, les états mentaux de croyance considérés comme distincts des états émotionnels, volitionnels et intentionnels, sont encore peu étudiés et méritent certainement un investissement plus important. Un certain nombre de chercheurs (Bruner, 1996 ; Deleau, 1998) considèrent qu'il est impossible de les étudier en dehors de l'analyse des processus d'enculturation et, en particulier, de la maîtrise du discours. Cela dit, la préoccupation pour ce genre de théories est bien plus ancienne en psychologie sociale (cf. section 2.2 pour la sociologie) où elle a été introduite par Bruner en 1954 et a donné lieu à tout un courant de recherche sur les théories implicites de la personnalité (Leyens, 1983 et Beauvois, 1984). Rappelons que Bruner les considère comme particulièrement importants dans l'éducation. Selon lui, celle-ci, y compris dans son aspect pédagogique, repose sur la négociation des perspectives référentielles (l'interprétation) et sur l'élaboration des cadres de l'activité conjointe (la co-construction). Le partage des intentions qui constitue, selon cet auteur, le problème le plus fondamental de la pédagogie, se produit dans un contexte où celui qui « montre pour faire faire » (le parent, l'enseignant, l'expert) possède un ensemble de représentations naïves sur la manière dont fonctionne l'esprit de celui qui « doit faire » (l'enfant, l'apprenti, le novice). Ses théories implicites permettent d'interpréter la conduite de l'autre. Pour cette raison, « celui qui montre pour faire faire » ne se limite pas à décrire ce que fait l'enfant, il a ou il se fait une idée sur ce que l'enfant pense être en train de faire et sur les raisons pour lesquelles il le fait. L'enfant dispose aussi de théories implicites. Il se fait une idée des attentes, des croyances de l'enseignant, de la légitimité de son activité d'élève, etc. (cf. sections 2.2 et 5.2).

Il est évident que les travaux des anthropologues et des historiens ont beaucoup contribué à ce courant de recherche en montrant notamment que les croyances sur les capacités de l'enfant et sur ce en quoi consiste le rôle des adultes, non seulement diffèrent selon les cultures (Lallemand, 2002) ou les moments historiques (Morel, 2002), mais aussi exercent un impact sur les conduites à son égard. Par exemple, chez les Mohave qui croient que l'enfant « comprend » le langage adulte dès la naissance, il n'existerait pas de « langage de bébé » (cf. Bril et Lehalle, 1988). Pour les Mossi du Burkina Faso, le bébé est un être « qu'il importe de modeler, de diriger ; comme un individu qui déploiera ses qualités si l'on sait l'exiger », mais pour les Kotokoli du Togo, il est un

synthèse thématique, nous nous limitons à l'évocation rapide et circonstancielle des travaux le concernant.

[14] Par manque de place, nous n'avons pas évoqué les travaux sur les différentes réseaux sociaux ou scolaires. En soi pas très nombreux, ils témoignent néanmoins l'intérêt accordé au statut sociométrique, à ses méthodes d'appréciation ainsi que ses liens avec les compétences relationnelles (Asher, 1983 ; Coie et Kupersmidt, 1983).

être à personnalité difficilement modifiable et, de ce fait, il ne reste aux parents qu' « à proposer des innovations, à transiger avec la volonté enfantine, mais pas façonner ce qui le serait déjà » (p.69 ; Lallemand, 2002).

3.2 Acquisitions des régulations normatives

S'il est évident que les investigations sur les acquisitions et les régulations des compétences sociales ne doivent pas être assimilées avec la morale car elles n'apportent aucune réponse sur ce qui est « bon » ou « bien » de faire ou de penser dans les différentes situations (Schneider, 1993), elles sont concernées par l'intégration des normes, règles et valeurs morales du fait de leur pouvoir régulateur sur les conduites. Influencées par les conceptions philosophiques et sociologiques de la morale (cf. Ansart, 1990 ; Canto-Sperber, 1992, 1997), les travaux dans ce domaine proposent une vision assez cohérente des transformations de la morale en fonction de l'âge. Très influencés par la conception du développement moral de Piaget (1932) et de Kohlberg (1971), ils ont subi, depuis une trentaine d'années, d'importantes évolutions théoriques (cf. Vandenplas-Holper, 1999 ; Tostain, 1999) qui consistent principalement dans l'idée du pluralisme moral et dans la prise en compte du contexte. Pour comprendre l'originalité et l'impact de certaines de ces évolutions, il est nécessaire de revenir très rapidement à ces deux théoriciens.

3.2.1 Théories classiques de Piaget et de Kohlberg

Dans ses premiers travaux, Piaget, qui adhère à la conception de la morale objective, rationnelle et fondée sur la justice, insiste sur le caractère assez rudimentaire de la morale initiale de l'enfant (dite la morale de l'hétéronomie) qu'il explique par les limitations cognitives et la soumission à l'autorité de l'adulte en soulignant ainsi le rôle conjoint des facteurs cognitifs et sociaux. Selon lui, c'est seulement à l'âge de 11-12 ans qu'apparaît la morale d'autonomie. L'évolution de la morale et, plus précisément, le passage de la morale de l'hétéronomie vers la morale de l'autonomie est possible grâce au développement de la décentration, l'amélioration de la capacité à conceptualiser les règles (pour ce qui est des principaux facteurs cognitifs) et grâce à l'établissement de relations égalitaires, la prise de rôles différents, l'accès à l'autonomie et à la responsabilité (pour ce qui est des principaux facteurs sociaux). Les principaux résultats de recherches qui se situent dans ce cadre théorique montrent que :

- l'enfant, capable de prendre en compte très tôt les intentions des acteurs, est, dans son jugement moral, d'abord très influencé par les conséquences matérielles des conduites avant de l'être par les intentions (cf. le passage de la responsabilité objective vers la responsabilité subjective) ;
- il fait comme s'il considérait que la nature de l'action devait être à l'image de la personne qui l'effectue (le bien va avec le bien, le mal avec le mal) ;
- l'importance de la punition (châtiment) du coupable apparaît chez l'enfant avant l'idée de la réparation
- en ce qui concerne la distribution des biens, l'enfant passe d'une conception égocentrique à égalitaire et puis seulement à la conception équitable qui tient compte des contributions et des besoins d'autrui.

Les travaux de Kohlberg sont sous de nombreux aspects complémentaires à ceux menés par Piaget et ses continuateurs. Nous leur accorderons davantage de place car ils ont donné lieu au modèle du développement des comportements pro-sociaux, proposé par Eisenberg (1982) et considéré

comme modèle du développement des compétences sociales conformément à leur définition qui renvoie à l'idée selon laquelle faire preuve de compétences sociales c'est agir en fonction des autres, de ce qu'ils vivent et ressentent (empathie), des règles qu'ils ont établies et de ce qu'ils attendent (responsabilité sociale) (cf. 2.2.1).

Comme Piaget, Kohlberg considère que la morale a une dimension objective (la valeur des faits existe en dehors de la subjectivité de l'individu ou des cultures). Son acquisition consiste pour l'individu à saisir le sens et la finalité des prescriptions morales objectives. Rationnelle, la morale est fondée sur le plan cognitif sur la capacité à prendre en compte tous les points de vue. Même si les sentiments peuvent conduire l'individu à entreprendre une action morale, les aspects émotionnels ne constituent pas en soi une dimension morale.

Kohlberg postule que la morale passe par trois niveaux et évolue en stades bien délimités où chaque stade se substitue au précédent en correspondant à un changement structurel et cognitif. Leur organisation est la suivante :

- Le niveau préconventionnel comprend les deux premiers stades : (1) l'orientation vers l'obéissance et (2) vers l'évitement de la punition ;
- le niveau conventionnel les deux stades suivants : (3) l'orientation en fonction des relations interpersonnelles et (4) vers la loi et l'ordre (cf. la moralité du système social) ;
- le niveau postconventionnel les trois derniers stades : (5) l'orientation vers une moralité du bien-être social, des droits individuels et de la loi démocratiquement acceptée, (6) vers des principes éthiques universels (en partie abandonné en 1983 au profit du point de référence terminal, une sorte d'idéal régulateur) et (7) vers une vision cosmique.

Selon Kohlberg, le développement logique est une condition nécessaire mais pas suffisante du développement de la morale car l'individu ne peut pas se situer à un niveau moral supérieur à son niveau logique. Comme le modèle piagétien, le modèle de Kohlberg est normatif et se veut universel. L'universalité de la morale concerne surtout sur la morale de la justice et l'éthique de l'autonomie centrée sur les droits individuels. A ces derniers, Kohlberg, fortement influencé par les réflexions de Rawls (1971), accorde une supériorité par rapport aux droits sociaux (sur ce point, il diffère fortement de Durkheim). Il reprend ainsi des travaux de Rawls, l'idée selon laquelle les décisions justes reposent sur la rationalité dont les règles sont elles-mêmes universelles et sur l'importance du désintéressement mutuel. Les études de terrain qu'il a initiées montrent que dans toutes les cultures, on observe les mêmes étapes morales dans l'ontogenèse. Elles consistent à évaluer le stade du développement moral à l'aide d'un test de jugement moral conçu par Kohlberg et Colby (MJI Moral Judgment Interview, cf. Colby et Kohlberg, 1987, mais aussi Vanderplas-Holper, 1979, 1999) qui comporte trois dilemmes et une série des questions sur ce que devrait faire le héros de chaque histoire, accompagnées de demandes de justification. Les résultats montrent une corrélation entre les stades de jugement moral et l'âge en signalant que l'évolution morale continue après 30 ans, mais aussi que la majorité des adultes ne dépassent pas le niveau conventionnel et que le niveau intermédiaire (stades 4-5) est présent chez 11 à 16% des sujets.

Toutefois, les dilemmes proposés par Colby et Kohlberg ne concernent que les relations interpersonnelles et non des problèmes sociaux généraux comme la répartition des biens, l'accès à l'éducation, etc. Or, de nombreux travaux notamment menés par les sociologues (cf. Boudon, 1995) montrent que les principes moraux varient selon la structure sociale des inégalités. Ceux menés notamment par un philosophe de la justice (Walzer, 1997) suggèrent qu'elles varient aussi

selon la sphère de la justice (pour l'accès aux soins, il s'agit du besoin, pour l'accès au diplôme du mérite, et pour l'économie du marché).

De plus, son idée selon laquelle chaque stade se substitue au précédent fait l'objet des mises en question. Par exemple, Nassi, Abramowitz et Youmans (1985) signalent qu'on est amené à penser que les individus conservateurs se situent au stade 4 du niveau conventionnel, ceux adhérant à l'idéologie libérale au stade 5 du niveau postconventionnel. Cela voudrait dire que les conservateurs sont plus immatures moralement et cognitivement, mais aussi, si on adopte l'idée de substitution des stade, que les libéraux ont été des conservateurs. Les résultats du travail de Emler, Renwick et Malone (1983) qui remet en question cette idée, montrent que si on le demande, des étudiants conservateurs sont capables d'énoncer le raisonnement postconventionnel des étudiants libéraux et donc qu'il est très risqué de réduire les options idéologiques à des niveaux de développement.

Même si ces deux modèles restent dominants dans le domaine de l'acquisition morale, les travaux récents remettent en question leurs postulats forts en suggérant une évolution par stades plutôt additive que substitutive (cf. le pluralisme moral) et la négligence des influences sociales (du contexte social, des insertions sociales des individus, des spécificités culturelles, des dimensions autres que rationnelle de la morale ; cf. Bègue, 1998 ; Boudon, 1995 ; Tostain, 1999). Les orientations nouvelles, que nous présenterons ci-dessous, reprennent ces critiques d'une manière plus systématique, mais il existe aussi un certain nombre de recherches plus ponctuelles qui reprennent, précisent et/ou nuancent certains aspects. Par exemple, en ce qui concerne le modèle piagétien, on peut citer celles sur la justice du partage, mais aussi sur la tricherie et le secret se référant aux théories de l'esprit.

En ce qui concerne la justice du partage[15], dans la plupart des cas, on constate qu'à 3-4 ans le partage proposé par l'enfant est assez égoïste (il s'attribue la plupart des objets en fonction de son désir), à 4-5 ans il prend en compte le type de relation qui l'unit à l'autrui (il donne plus à celui qu'il aime qu'à celui qu'il n'aime pas) ainsi que, progressivement, le statut des personnes (il donne plus à l'adulte, mais aussi aux enfants de son groupe sexuel). Entre 5 et 7 ans, l'enfant entre dans la phase d'égalitarisme stricte en donnant exactement la même chose à chacun ce qui lui permet de limiter les conflits, à partir de 6 ans et jusqu'à 9 ans, il manifeste le soucis de prendre en compte les contributions, les efforts, les résultats de chacun et, de ce fait, la notion de l'équité (mais aussi de la réciprocité directe). En parallèle, entre 7 et 10 ans, l'enfant commence à prendre en compte, à côté des mérites, les besoins et les attentes de chacun ce qui l'amène à la distribution inégale des objets. Enfin, vers 12 ans (parfois à partir de 8 ans) l'enfant est capable de se référer aux règles différentes de la distribution des biens en fonction des caractéristiques de chacun, du type de situation, de son objectif, etc. Ce qui illustre le caractère additionnel et non substitutif des différents stades. Comme le montrent les résultats d'Emler et Dickinson (1985), les influences sociales, et notamment celles liées aux appartenances sociales, peuvent jouer dans cette

[15] Le paradigme expérimental est relativement simple : on présente à l'enfant les différents objets désirables et on lui demande de les partager avec un adulte ou un autre enfant d'une manière la plus juste en manipulant les variables telles que le sexe, le type de la situation (coopération vs compétition), le statut formel ou affectif des personnes, voir par exemple Damon, 1975, 1981 ; Moessinger, 1989).

évolution un rôle très important car si les enfants de la classe moyenne considèrent justes les différences de salaires entre les professions n'ayant pas le même statut, ceci est bien plus rare chez les enfants des ouvriers.
Pour ce qui est de la tromperie donc de la transgression d'une règle morale, celle-ci implique la capacité de se mettre à la place d'autrui. Ainsi à 4 ans, l'enfant n'arrive pas à tromper autrui (cf. le paradigme de l'attribution d'une fausse croyance) et adopte une stratégie dite minimale lorsqu'on l'interroge sur le sujet (au mieux il ne dit rien). La situation change dès 8 ans où il réussit à tromper l'adulte et, à cet effet, arrive même à fournir de fausses informations. Comme le montrent les résultats de De La Taille (1995), la tendance semblable concerne le secret que les enfants dès 10 ans arrivent à garder même lorsqu'on les incite à le dévoiler. Avant cette période on observe le réalisme moral où le devoir de dire la vérité prime sur toute autre considération. On le retrouve aussi dans l'aveu de la faute commise. C'est seulement vers 8 ans que les enfants choisissent l'absence d'aveu comme critère de jugement en considérant celui qui n'a pas avoué comme plus coupable. Il faut ajouter qu'à partir de cet âge, la contrainte de l'aveu public est une sanction parmi les plus redoutées (ceci peut s'expliquer par l'apparition et la reconnaissance de la honte, l'émotion plus tardive).
En ce qui concerne les recherches plus ponctuelles menées à partir du modèle de Kohlberg, comme nous l'avons déjà évoqué, on peut cité les travaux de Nancy Eisenberg (1982) sur les 10 stades dans le développement des comportements pro-sociaux. Rappelons que son intérêt pour notre synthèse réside dans l'idée que faire preuve de compétences sociales c'est agir en fonction des autres, de ce qu'ils vivent et ressentent (empathie), des règles qu'ils ont établies et de ce qu'ils attendent (responsabilité sociale).
Cette auteur détermine 10 stades dans le développement des comportements prosociaux :

- Le premier est en tout point identique à celui décrit par Kohlberg, c'est-à-dire celui où l'enfant agit pour ne pas se faire punir par une autorité.
- Le deuxième est décrit en termes d'hédonisme. On y retrouve l'aspect égoïste de l'individu que décrit Kohlberg à la deuxième période du stade préconventionnel. L'individu agit pour satisfaire, avant tout, ses propres besoins ou pour être bénéficiaire immédiatement de la réciprocité.
- Au troisième stade, cet égoïsme est révolu et l'individu agit par pragmatisme (« j'aide parce que je suis costaud »).
- Au stade suivant, le quatrième, l'individu agit en fonction des besoins physique, matériel, ou psychologique des autres.
- Ensuite, au cinquième stade, le comportement de l'enfant illustre son intérêt pour l'être humain en général. « On doit les aider parce que ce sont des êtres humains ».
- Durant la sixième période, l'enfant agit en fonction de ce qui est stéréotypique, pour lui, d'une bonne ou d'une mauvaise personne.
- Durant la septième période, la recherche de l'approbation des autres (de sa famille, de ses pairs…) est ce qui mu son comportement.
- Au huitième stade, c'est la sympathie éprouvée pour l'autre et la capacité de prendre ses perspectives (de se mettre à sa place) qui est guide du comportement.

- Au neuvième stade, les affects sont internalisés. L'individu explique à quel point il se sentirait bien s'il agissait de telle ou telle sorte, s'il agissait conformément à ses principes ou, a contrario, comment il se sentirait mal s'il allait à l'encontre de ses valeurs.
- Enfin, le dixième et dernier stade est marqué par l'internalisation de valeurs plus abstraites. Les notions de devoirs à accomplir, d'acceptation des normes et des valeurs, de prévention des injustices ou de respect des droits de l'Homme tout comme celle de réciprocité indirecte (« en s'aidant tous, personne ne se fatigue ») définissent ce stade.

En guise de synthèse, il apparaît que les différences entre les stades Kohlbergiens et Eisenbergiens, sont infimes. Plus de place est, semble t-il, laissée dans la seconde approche du développement aux capacités empathiques comme guide du comportement.

3.2.2 Tendances actuelles : pluralité morale et prise en compte des contextes

Pour une raison évidente de place, nous n'exposerons que très brièvement en les décrivant dans leurs grandes lignes les apports des courants universaliste (cf. Turiel, Gilligan) et culturaliste (cf. Shweder) sur la question de l'acquisition des régulations normatives (voir la synthèse de Tostain (1999).

Parmi les modèles universalistes récents, celui de Turiel (1983, Nucci et Turiel, 1993), qui a été élève de Kohlberg, est certainement le plus connu et le plus centré sur la question de l'acquisition. Cet auteur distingue dans le jugement social trois domaines :

1. le domaine moral structuré par les concepts de bien-être individuel, de justice et de droits,
2. le domaine conventionnel centré sur des préoccupations liées au bon fonctionnement de la société,
3. le domaine personnel se situant en dehors de la juridiction de la morale et des conventions, concernant des décisions privées qui sont à la discrétion de l'individu.

Chacun de ces trois domaines se caractérise par des critères de jugement différents et des justifications spécifiques.

- Les prescriptions morales seraient obligatoires, non modifiables et généralisables (indépendantes de la subjectivité individuelle et culturelle). Leur justification renverrait au bien-être individuel (éviter de faire du mal à autrui), à la justice (répartition équitable des sanctions, distribution selon des règles de partage des ressources collectives), aux droits personnels (le droit à la vie, à la liberté de mouvement, d'opinion, etc.).
- Les conventions seraient, en revanche, liés au contexte social et envisagées comme dépendantes des règles, de l'autorité et des usages sociaux. Elles seraient donc relatives, modifiables et non généralisables. Leurs justifications relèveraient de la coutume, de la tradition, de l'autorité, de l'approbation sociale, de la coordination sociale et de la socialisation.
- Enfin, le domaine personnel (privé) qui concerne le sujet (ses goûts, préférences) n'a pas d'incidence morale ni d'effet sur le bon fonctionnement social. Il s'agit là des actions et des décisions relevant des prérogatives individuelles. On le justifierait par la légitimité et le droit de chacun d'avoir ses propres envies, désirs, préférences ainsi que par le fait que ces dernières n'ont pas d'incidence négative sur autrui et sur l'organisation sociale.

La distinction de ces trois domaines, y compris dans la spécificité de la justification de chacune, se fait grâce aux expériences personnelles de l'enfant confronté aux différentes situations dont il interprète les caractéristiques. Fondée sur des critères rationnels, cette distinction est supposée universelle.

Les résultats d'une quarantaine de recherches menées auprès des enfants, des adolescents et des adultes montrent que la distinction de ces trois domaines est relativement précoce (Nucci, 1981 ; Smetana, 1981, Turiel, 1983)[16]. Dès 2 ans et demi, 3 ans, les enfants sont capables d'utiliser certains critères permettant de distinguer par exemple le domaine moral du domaine conventionnel en acceptant que certaines règles puissent être différentes et changées. De plus, ils n'évaluent pas les transgressions relevant de chaque domaine comme aussi importantes. Vers 6 ans, les transgressions morales aux conséquences faibles (voler un crayon) sont considérées comme moins importantes que les transgressions conventionnelles (porter un pyjama à l'école). Vers 10 ans, apparaît la tendance inverse, les transgressions morales indépendamment de leur importance sont jugées plus graves que les transgressions conventionnelles. Ceci suggère que les enfants plus jeunes sont influencés par l'aspect matériel des transgressions (cf. la dimension objective de la morale de Piaget), mais comme le suggère une étude de Tisak et Turiel (1984), mis à part la sévérité des conséquences d'un acte, les enfants progressivement se réfèrent aussi au statut moral des actes. D'autres études montrent qu'ils ne justifient pas leurs conduites relatives aux domaines moral et conventionnel de la même façon (Dunn, 1987 ; Killen, 1991 ; Lamb, 1991). Par exemple, en ce qui concerne le domaine moral, avec le développement de la décentration apparaît un élargissement de la notion de la justice qui n'est plus seulement rétributive, mais aussi corrective et redistributive. Toutefois, il semble que c'est seulement vers l'adolescence que les sujets donnent la priorité aux libertés civiles par rapport aux lois lorsque ces deux dimensions sont en conflit (Helwig, 1995, 1997).

Comme nous l'avons déjà signalé, selon Turiel la distinction de ces trois domaines aussi bien en ce qui concerne leurs prescriptions que leurs transgressions est possible grâce à la fois aux différentes situations et aux modes éducatifs différenciés auxquels est confronté l'enfant. Par exemple, les discours des adultes à propos des transgressions morales insistent sur les conséquences négatives des actes pour la victime et sont fondés en grande partie sur l'idée que les enfants ressentent très tôt les émotions et disposent d'une capacité d'empathie (cf. les théories de l'esprit). Les discours concernant les transgressions conventionnelles insistent surtout sur la tradition, l'ordre social ou l'autorité donc sur des régularités de l'environnement social, des usages variables et relatifs. Très tôt les parents indiquent à l'enfant qu'il a le droit de choisir certaines activités, vêtements, etc., c'est-à-dire que certaines choses relèvent de ses prérogatives personnelles.

---

[16] La méthode utilisée consiste à proposer aux sujets des descriptions d'actes problématiques. Pour le domaine moral il s'agit par exemple de frapper quelqu'un, voler ou détruire ses biens, rompre une promesse, apporter de l'aide, partager ; pour le domaine conventionnel des règles scolaires comme ne pas manger en classe, ne pas partir sans permission, des règles d'étiquette comme saluer, s'habiller pour les événements, des comportements sexués comme ne pas entrer dans les toilettes à l'usage d'un autre sexe, des pratiques sexuelles comme la masturbation, les relations prémaritales, des règles religieuses comme aller à la messe, fêter les événements religieux, etc., pour le domaine personnel des goûts, des relations amicales, des activités ludiques. Ensuite, on interroge les sujets sur l'évaluation des actes, le rôle de l'autorité et la contingence des règles, le rôle du consensus, l'appartenance ou non de ces actes au domaine personnel.

L'impact du contexte social et, notamment des pratiques éducatives, avait amené Turiel à s'interroger sur l'universalité de son modèle. Les résultats de nombreuses études comparatives (cf. Turiel et al., 1987 ; Helwig, Tisak et Turiel, 1990) montrent que dans les sociétés traditionnelles, le poids des conventions semble jouer un rôle important. Ceci se manifeste notamment dans la tendance des enfants élevés dans ces sociétés à attribuer une dimension morale aux conventions qu'ils envisagent comme non modifiables et généralisables. La frontière entre morale et convention apparaît donc comme variable selon le milieu social, culturel, mais aussi religieux (cf. Nucci et Turiel, 1993). Elle apparaît également à propos des questions dites non prototypiques qui se situent au croisement des trois domaines distingués et font l'objet de controverses. Leur analyse (il s'agissait de l'avortement, de l'homosexualité, de la pornographie et de l'inceste) auprès des adolescents (Turiel et al., 1991) montre que ceux qui jugent ces pratiques acceptables considèrent qu'elles relèvent du domaine personnel. En revanche, ceux qui les jugent inacceptables, même s'ils reconnaissent la part du choix personnel, les situent sur le plan moral. Chez eux, on constate aussi une juxtaposition des justifications qui traduisent trois orientations : morale ; normative et basée sur les conséquences.

Les critiques des travaux de Turiel et, notamment la vision assez optimiste d'un individu tout compte fait tolérant qui en ressort, portent à la fois sur le matériel utilisé (les questions conventionnelles sont d'une moindre importance que les questions morales) et sur la distinction entre morale et convention qui, pour certains, semble beaucoup moins nette que Turiel ne le suggère, mais qui nous ne semble pas pertinente à développer dans cette synthèse.

Si Turiel intègre d'une certaine manière l'idée de pluralisme des principes et des règles, il le fait d'une manière moins « radicale » et militante que ne le fait Gilligan (1977). Inscrite dans le mouvement féministe, elle a avancé « l'éthique de la sollicitude » qu'elle considère caractéristique des femmes. Sa conception, qui a fait l'objet de nombreuses critiques (cf. Walker, 1986, 1991), est fondée sur l'idée des deux types d'expériences universelles :

- de l'inégalité à l'origine de la justice
- et de l'attachement à l'origine de la sollicitude.

Selon Gilligan, les conceptions de Piaget et de Kohlberg sont entièrement fondées sur la morale de la justice, rationnelle et cognitive. Elles ignorent l'existence de morale de la sollicitude fondée sur l'empathie, la relation à l'autre, l'affectivité. Ainsi, il n'est pas étonnant que les individus dont la socialisation et les pratiques quotidiennes mettent l'accent davantage sur les considérations morales liées à l'attachement que sur celle liée à l'injustice, comme c'est le cas des femmes, réussissent moins bien dans les épreuves de Piaget et de Kohlberg. Gilligan postule que les considérations morales sont liées aux expériences de la vie et aux représentations de soi des individus. Elles diffèrent profondément chez les deux sexes (cf. section 5.2). Chez les femmes, mais aussi comme le remarque Tronto (1993), chez les individus des classes sociales inférieures, la perception de soi est mêlée à celle des autres et plus contextuelle. De ce fait, les considérations morales sont envisagées surtout en terme d'obligations, de devoirs à l'égard d'autrui auquel on témoigne l'affection, on porte de l'attention, on apporte le soin. Par ailleurs, Gilligan postule que la plupart des situations morales sont complexes et uniques, elles n'ont ni de réponses, ni de règles absolues. Moins centrée sur l'évolution morale que sur l'existence d'une « autre » morale que celle de la justice, Gilligan fortement influencée par la psychanalyse, propose trois niveaux d'évolution qui se succèdent à partir de l'adolescence en nécessitant deux types de transitions :

(1) Le premier, dit « d'orientation vers la survie individuelle », se caractérise par la transition de l'égocentrisme vers la responsabilité,
(2) le second dit « de la bonté comme sacrifice de soi » par la transition de la bonté vers la vérité,
(3) le dernier est celui « de la moralité de la non-violence ».

Comme nous l'avons déjà évoqué, l'apport incontestable de ses travaux et réflexions consiste dans sa proposition d'une « autre » morale et du lien fort entre les expériences socialisatirices contribuant aux représentations de soi différentes et les considérations morales.

Les travaux de Shweder (1990, Shweder et Haidt, 1993) comptent parmi les plus importants du courant culturaliste[17]. Il considère qu'il y a trois codes moraux (formes universelles d'éthique) qui sont accentués différemment dans chaque culture :

1. l'éthique de l'autonomie (cf. le principe de non-préjudice, de règles d'équité),
2. l'éthique de la communauté (le devoirs envers autrui, le respect et l'harmonie sociale)
3. et l'éthique de la divinité (le respect de l'ordre sacré, l'évitement de la pollution, la pureté).

L'Occident développerait l'éthique de l'autonomie, les sociétés traditionnelles, fondées sur l'interdépendance des individus et sur une vision sacrée du monde, développeraient les éthiques de la communauté et de la divinité. L'acquisition de la morale et des croyances morales envisagée d'un point de vue ontogénétique est, selon lui, basée sur les messages et les significations implicites véhiculées par les conversations, les actes et les coutumes sociales. Plus concrètement, dans sa théorie de la communication sociale, Shweder postule que l'enfant apprend les prémisses morales propres à sa société par :

(1) l'intermédiaire des émotions manifestées par les autres en cas des transgressions,
(2) les échanges verbaux (les ordres, les accusations, les sanctions, les excuses, les justifications, etc.) impliqués dans le maintien des relations sociales,
(3) les conduites sociales et leurs renforcements.

Dans sa conception qui postule le pluralisme moral, mais qui insiste aussi sur la rationalité de la morale, l'aspect nouveau et intéressant concerne le rôle de l'émotion. Sur ce point, Shweder précise néanmoins que les cultures diffèrent quant à la manière d'envisager le lien entre l'émotion et la morale. Certaines le minimisent, d'autres l'accentuent.

Comme le remarque Tostain (1999) aussi bien les conceptions à dominante universaliste que celles à dominante culturaliste se caractérisent par un certain idéalisme. Chez Kohlberg, il se manifeste par l'idéalisme d'un sujet rationnel et d'une société démocratique, respectueuse des libertés, chez Turiel par l'idéalisme d'une tolérance propre à chacun, chez Gilligan par l'idéalisme de la sollicitude. Chez les culturalistes comme Shweder, l'idéalisme s'exprime dans l'idée que tous les sujets adhèrent volontiers aux valeurs morales dominantes. Les deux courants donnent l'impression que les conflits de pouvoir, les tensions ou les oppositions sont négligeables dans nos sociétés.

[17] Un autre représentant marquant de ce courant est Miller (1991, 1994) qui a initialement travaillé avec Shweder. Disons très brièvement qu'en s'intéressant exclusivement aux sociétés traditionnelles (il a réalisé ses travaux empiriques en Inde), il insiste sur l'impératif de la responsabilité interpersonnelle. D'ailleurs, ses rares travaux ayant trait aux aspects développementaux, montrent que les jeunes hindous, contrairement aux jeunes américains, envisagent la responsabilité interpersonnelle comme relevant du domaine moral et non pas personnel (Miller, 1984).

Impression que l'observation de la réalité sociale, mais aussi scolaire, semble ne pas confirmer. Tostain explique cet idéalisme par la négligence des rapports entre la morale et l'action. En effet, le postulat implicite des conceptions évoquées est que les actions morales découlent nécessairement des idées et jugements moraux d'où, fort probablement, l'intérêt quasi-exclusif qu'elles accordent à l'étude du jugement moral au détriment de l'étude de l'action. Or, les travaux de la psychologie sociale expérimentale et de la sociologie, suggèrent la prééminence du contexte sur ce que peuvent penser les individus. Dans ce sens, ils interrogent l'idée d'un sujet parfaitement autonome, autosuffisant, capable d'adopté un point de vue impartial, bref dégagé des influences sociales sans pour autant lui enlever le statut de l'acteur social (cf. section 2.2).

3.2.3 Approche psycho-sociologique : discontinuité entre croyances et conduites

Cette approche qui n'est pas représentée par un ou plusieurs auteurs précis, ni toujours explicitement centrée sur le développement, propose cependant un regard spécifique sur le processus d'acquisition des normes, des règles et des valeurs qui, il est important de le souligner, ne se limitent pas au domaine moral. Elle interroge en particulier leur pouvoir régulateur et, de ce fait, le lien entre les jugements, attitudes, croyances et les conduites. L'intitulé que nous lui avons donné et qui, en tant que tel, n'existe pas dans la littérature consacrée à ce domaine, a pour objectif de signaler les rapprochements qui nous ont frappé dans les travaux de la psychologie sociale et de la sociologie dispositionnelle particulièrement interpellée par la socialisation.

Les travaux de la psychologie sociale choisis à titre d'illustration, mettent en question l'idée de la discontinuité entre les jugements, les croyances et les actes, principalement dans l'optique de la légitimation ou du désengagement. Certains d'entre eux, consacrés aux distorsions entre différents jugements à propos d'un même acte (souvent indésirable voire socialement ou moralement condamnable), ont permis de repérer les différentes stratégies de légitimation ou de désengagement. Par exemple, Bandura (1991) en distingue quatre :

- la requalification de la conduite qui apparaît lorsqu'on cherche des justifications morales ou sociales aux transgressions (par exemple, les actes terroristes deviennent des actes de défense de la liberté) ;
- l'obscurcissement du lien causal qui a pour fonction de déplacer la responsabilité de l'acte et/ou à en diffuser la responsabilité (par exemple, il m'a forcé de le faire, je n'étais pas seul, etc.) ;
- la reconsidération des effets négatifs souvent facilitée par la distance entre l'auteur et la victime (par exemple, un passage à tabac devient une bonne leçon) ;
- la disqualification de la victime qui consiste à lui faire reporter la responsabilité de la faute (par exemple, les Occidentaux qui sont vus par les extrémistes islamistes comme des suppôts de Satan).

D'autres travaux, qui interpellent plus directement la relation étroite entre le jugement, l'attitude et la conduite, accordent une importance particulière aux contextes compris aussi bien au sens très restreint, situationnel que plus large, sociétal. Par exemple, ils montrent qu'un facteur aussi banal que la pression temporelle (le manque de temps) peut avoir une incidence négative forte sur le comportement d'aide y compris chez les individus qui adhèrent au principe d'aide et chez qui on l'a actualisé (Darley et Batson, 1973). Tout comme, ils montrent que dans les situations de contrainte forte (cf. les travaux de Milgram (1974) sur la soumission à l'autorité), on ne trouve pas de lien entre les niveaux du développement moral de l'individu et le degré de sa résistance à l'autorité

quand celle-ci lui ordonne des actes préjudiciables et contraires aux principes notamment moraux (Blasi, 1980 ; Elms et Milgram, 1966). Selon Milgram, pour réduire la tension entre ses principes moraux et ses actes, l'individu ne se considère plus comme un sujet autonome et responsable, mais comme un agent voire un instrument. Ceci lui permet de rejeter la responsabilité sur l'autorité, de se centrer sur l'action et de dévaloriser la victime.

Les travaux sur la soumission forcée (cf. Joule et Beauvois, 1998) suggèrent que dans des contextes de liberté déclarée, on observe non seulement une soumission, mais également un changement d'attitude. Ceci signifie qu'il est possible d'inciter des sujets à s'engager dans de nouveaux comportements allant dans le sens des comportements initiaux qui peuvent être aussi bien socialement désirables qu'indésirables. Ainsi, comme l'ont montré des études désormais classiques, les justifications ou les menaces faibles concernant des interdits conduisent moins à la tricherie que les justifications ou les menaces fortes (cf. les expériences sur le jouet interdit dont celle de Lepper (1973) ; cf. section 5.2).

Par ailleurs, on trouve aussi des travaux qui permettent d'expliquer la distorsion entre les jugements et les conduites par différents biais dans l'attribution de la responsabilité. Parmi eux, signalons le biais acteur/observateur et l'erreur fondamentale d'attribution. Le premier consiste à privilégier les dispositions dans les explications des conduites des autres, et, les circonstances, contextes ou situations dans les explications de ses propres conduites. La première stratégie appliquée à autrui permet de maximiser la responsabilité, la seconde appliquée à soi de la minimiser. Le second, l'erreur fondamentale, consiste à surestimer dans les explications d'une conduite le rôle de l'acteur et donc à sous-estimer celui des contraintes situationnelles. Ceci peut avoir des conséquences évidentes sur l'attribution de la responsabilité. Enfin, il a été noté également le phénomène de l'attribution défensive (Walster, 1966 ; Bertone, Mélen, Py et Somat, 1995) qui consiste à diminuer le blâme adressé à l'auteur d'un acte ayant un profil similaire à l'évaluateur afin de se protéger[18].

Un intérêt grandissant pour les conceptions chez les adultes de la justice aussi bien rétributive (pénale) que distributive, dans leurs liens avec les systèmes de valeurs, choix idéologiques et positions socio-économiques (cf. Ocqueteau et Diaz, 1989 ; Hunout, 1996), illustre l'intégration des contextes d'une nature plus générale, sociétale. Ce dernier est aussi présent dans l'analyse de l'impact des pratiques éducatives sur les conduites et la formation des normes y compris de la clairvoyance normative étudiée à propos de la norme d'internalité (Beauvois, 1994 ; Dubois, 1994).

Dans ce dernier courant, les travaux de Hoffman (1970, 1975) sur les événements disciplinaires familiaux et de Bernstein (1970) sur les formes de régulation sociale visant l'intériorisation des règles y compris morales ainsi que les formes de sanction associées aux transgressions de la règle, particulièrement intéressants, constituent un apport important.

Hoffman signale que si à 10 mois l'essentiel des interactions avec les parents sont consacrées aux jeux, aux soins et à des manifestations d'affection, à 7 ans la grande majorité de ces interactions

[18] Par exemple, Kleinke et Meyer (1990) montrent que les hommes et les femmes auxquels on présentait une situation d'agression sexuelle non ambiguë en leur demandant d'évaluer la responsabilité de la victime (une femme) et de l'agresseur (un homme), diffèrent sensiblement. Les femmes jugent bien plus responsable l'agresseur que la victime tandis que les hommes minimisent la responsabilité de l'agresseur et accentuent celle de la victime.

concerne les événements disciplinaires (obligations, interdits, etc.). Le changement le plus fort s'opère à 2 ans, le moment où les parents considèrent que l'enfant est en âge de comprendre les interdits. Selon les estimations de Hoffman, 75% des événements disciplinaires se terminent par la réussite des parents, c'est-à-dire par l'obtention chez l'enfant de ce qu'ils veulent. Parmi les méthodes utilisées par les parents pour inciter l'enfant à obtempérer, il distingue trois :

- l'affirmation du pouvoir,
- le retrait de l'amour et
- l'induction.

Leurs effets sur l'acquisition des règles sociales ou morales semblent différents. L'affirmation du pouvoir ne fait qu'apprendre à l'enfant à éviter les punitions, le retrait de l'amour, basée comme la méthode précédente sur la peur de l'abandon et de la séparation, conduit en gros aux mêmes effets. Seule l'induction focalisée sur les conséquences des actes pour autrui (cf. l'empathie) et accompagnée d'une argumentation, permet à l'enfant de réfléchir aux raisons sous-jacentes aux règles et de se l'approprier. Cette appropriation est facilitée par une conduite respectueuse de l'adulte à l'égard de l'enfant qui contribue à l'identification positive, et à la responsabilisation, mais aussi par la répétition des justifications qui conduit à leur décontextualisation (cf. les travaux de Tulving (1972) sur la mémoire épisodique et sémantique) et, de ce fait, à l'intériorisation des principes.

Bernstein distingue trois modes de contrôle social associés à des organisations familiales différentes liées à des groupes sociaux différents :

- Un mode impératif (cf. l'affirmation de pouvoir chez Hoffman) qui se caractérise par la réduction d'initiative de l'enfant,

et de deux types d'incitations (cf. l'induction chez Hoffman) basées sur la discussion et laissant à l'enfant une marge de liberté.

- Le premier type d'incitation, dit positionnel, se réfère à des valeurs partagées, mais externes à l'individu. Il s'agit là des normes ou des règles accentuant ce que l'enfant a de commun avec les autres, mais aussi de la différence des statuts sociaux.
- Le second, dit personnel, se réfère aux dispositions personnelles et positives de l'enfant.

Selon Bernstein, le mode impératif est caractéristique des familles traditionnelles de type patriarcal et autoritaire. L'incitation de type positionnel est surtout présente dans les familles dites à orientation positionnelle où le champ d'initiative ainsi que celui des décisions et discussions est limité, restant étroitement lié au statut des membres de la famille. Enfin l'incitation de type personnel est caractéristique des familles à orientation personnelle où la communication ainsi que l'espace de négociation sont bien développés et moins liés aux statuts.

D'après les analyses de Bernstein, les familles à orientation positionnelle se trouvent en grande majorité dans les classes sociales inférieures où domine la centralisation sur « nous ». Celles à orientation personnelle dans les classes moyennes et supérieures où domine la centration sur « je ». Pour cet auteur, les conditions sociales et idéologiques sont à l'origine des liens entre mode de contrôle et forme d'organisation familiale.

Sur un plan général et allant au-delà des pratiques éducatives parentales, le rôle de la famille dans l'acquisition des régulations normatives intéresse de plus en plus des chercheurs. En psychologie sociale du développement, cet intérêt est particulièrement visible dans l'analyse des comportements pro-sociaux des enfants. Par exemple, il a été montré que la cohésion familiale

influence le degré auquel l'enfant se sent déprimé ou avec lequel il s'estime. A penser que les membres de sa famille ne se soutiennent pas les uns les autres dans les moments difficiles, l'enfant ressent de l'anxiété ou un sentiment de dépression qui affectent négativement ensuite ses comportements pro-sociaux (Wentzel & McNamara, 1999). MacKinnon-Lewis, Volling, Lamb, Dechman, Rabiner, & Curtner (1994) ajoutent que lorsque l'enfant est engagé dans des relations positives avec ses parents, alors les relations qu'il entretient avec ses camarades sont d'autant meilleures. Lorsque la vie en famille est marquée par des interactions coercitives (notamment la relation que le garçon entretient avec sa mère), l'enfant a tendance à n'interpréter les situations qu'il vit ailleurs que sous le signe de l'hostilité. Ces biais attributionnels hostiles le font réagir par l'agressivité à cause de laquelle, il risque d'être rejeté par les autres. (MacKinnon-Lewis et al., 1994).

L'idée de discontinuité entre les comportements effectifs du sujet dans sa vie quotidienne et ses croyances et autres connaissances est aussi présente dans les travaux de la sociologie dispositionnelle tels que ceux de Lahire (2002), qui propose de faire une différence entre les « dispositions à croire » et les « dispositions à agir » (cf. section 2.2.1). Selon Lahire, une fois constituées, les croyances sont plus ou moins confirmées par l'expérience quotidienne, plus ou moins soutenues par les multiples institutions. Leur force dépend de leur degré de constitution (apprentissage) et de confirmation (sur-apprentissage). Ainsi, les acteurs peuvent se trouver en situation de décalage entre les croyances et les dispositions à agir. Ils peuvent incorporer les premières (normes, modèles, valeurs, etc.) sans avoir les moyens matériels ou dispositionnels de les concrétiser. Tout comme ils peuvent les avoir intériorisé sans avoir pu forger les habitudes à agir leur permettant de les atteindre. Il apparaît donc important de ne pas réduire les expériences socialisatrices à l'apprentissage de connaissances ou de significations (cf. section 2.2.1, la théorie de l'intériorisation de la réalité proposée par Berger et Luckman, 1986). Assimilée à l'intériorisation de simples « grilles de lecture » ou d'interprétations du monde, la socialisation est de fait dépouillée d'une de ses principales caractéristiques : la récurrence des expériences responsables de l'intériorisation de véritables propensions à agir, à sentir, à croire ou à penser de telle ou telle façon. Ajoutons qu'en outre, concevoir la socialisation de cette manière empêche de poser pleinement le problème de l'acquisition et de la régulation des compétences. Ces dernières, en effet, exigent non seulement l'acquisition de savoirs et/ou de savoir-faire mais également la présence d'un certain nombre de contextes qui, du fait précisément de leur diversité et leur caractère récurrent, offrent l'occasion de les « expérimenter » (cf. section 5). Il reste que, dans la perspective sociologique, comme dans les perspectives anthropologique et psychologique, le processus d'intériorisation reste lui-même à clarifier (Baltes & Staudinger, 1996).
Selon Lahire, l'analyse de la socialisation et, en particulier, des expériences socialisatrices devrait donc prendre en compte non seulement l'existence de ces décalages entre les propensions à croire et à agir, mais aussi leur gestion. L'auteur distingue trois formes de socialisation permettant l'acquisition de ces propensions dont certaines figurent dans les réflexions de Hoffman et de Bernstein :

- La première passe par un entraînement donc par la pratique.
- La deuxième, souvent qualifiée de socialisation « silencieuse », correspond au résultat d'un effet diffus de l'agencement ou de l'organisation d'une situation (voir par exemple, l'impact

des dispositifs objectivés de la ségrégation selon le sexe sur la formation de l'identité sexuelle et des conduites sexuées[19]). Plus difficile à étudier, elle est aussi moins explorée même si des travaux menés notamment en France selon une approche ethnographique ou sociologique s'y développent de plus en plus.

- La troisième consiste en une inculcation idéologique-symbolique des croyances (voir les normes culturelles diffusées par toutes sortes d'institutions[20], l'école, la famille, les médias) et peut procéder par une inculcation implicite (imprégnation, modelage) ou explicite (didactique).

Investie par les recherches sociologiques, cette dernière forme de socialisation, comme nous l'avons signalé plus haut, a toujours interpellé les psychologues sociaux intéressés par l'impact des attentes des enseignants et des élèves sur la réussite scolaire et sociale de ces derniers (cf. section 5).

La psychologie sociale tout comme la sociologie dispositionnelle semblent bien moins idéalistes que les conceptions universalistes et culturalistes quant aux capacités humaines. Sur un plan plus général, l'approche psycho-sociologique apparaît comme plus consciente des failles et des illusions liées au pouvoir régulateur des normes, règles et valeurs. Son apport peut s'avérer particulièrement important à l'heure actuelle où, comme nous l'avons souligné, l'insistance justifiée sur la formation citoyenne et sur l'éducation au respect risque d'être confondue, au moins dans les discours ambiants, avec une simple entreprise de moralisation.

[19] Nous n'avons pas évoqué ici de nombreux travaux sur l'adhésion aux rôles sexués, mais à titre d'illustration cf. Bauer (1993) et Le Maner-Idrissi (2001).

[20] À ce propos, des données rapportées par Guillain et Pry (2001) suggèrent que l'intégration, au plan individuel, de telles contraintes institutionnelles peuvent forcer les enfants à la sortie de l'école maternelle à utiliser leurs nouvelles compétences cognitives dans le but de résoudre les tâches adaptatives qui deviennent les leurs à l'entrée de l'école élémentaire.

4. Repérage et évaluation des compétences sociales

Cette partie a pour objectif de présenter un autre aspect dominant de la littérature internationale sur les compétences sociales : celui lié aux outils permettant leur repérage et leur évaluation dont certains ont déjà été mentionné dans la section 3.2.

Cette préoccupation, alimentée par une forte demande sociale, se manifeste tout d'abord par un nombre impressionnant de références aux inventaires, échelles, grilles d'observation des compétences sociales, mais aussi par les références, plus rares, aux synthèses centrées principalement sur les problèmes de définition et d'opérationnalisation. Toutefois, sont quasi-absents dans ce paysage les travaux posant directement et systématiquement la question de la légitimité, qu'elle soit théorique ou autre (sociale, politique, idéologique), des critères d'évaluation des compétences sociales. Par exemple, Schneider (1993) aborde ce problème sous un angle plutôt méthodologique en se prononçant en faveur de la multiplication des sources d'évaluation des compétences sociales. S'il pose la question « qui évalue les compétences sociales ? » à laquelle il répond, « tous les acteurs de la vie sociale » (enseignants, parents, paires, etc.), il ne pose pas celle de qui décide, comment et sur quelle base ces compétences sont évaluées.

4.1 Inventaires des compétences sociales et d'autres outils

Comme nous venons de le dire, le nombre de références aux travaux consacrés aux outils de mesure ou d'observation des compétences sociales, comme les inventaires, les échelles ou les grilles, est impressionnant. Pour des raisons évidentes d'économie, on n'évoquera ici que ceux où les compétences sociales sont envisagées en tant que dispositions relativement stables. Deux raisons sont à l'origine de ce choix. La première renvoie à leur utilisation grandissante dans le domaine d'intervention sociale et/ou clinique, caractéristique surtout des Etats Unis. La seconde, à l'idée que nous avons amplement discuté et contre laquelle nous nous sommes prononcés, de la séparation, pour ne pas dire de la naturalisation, du social. Lorsqu'on regarde ces inventaires à la lumière des travaux sur les compétences sociales relationnelles, on constate à quel point ils se centrent sur des habiletés décontextualisées car ayant des antécédents développementaux et une trajectoire développementale prévisible.

Même si le nombre de ces inventaires est impressionnant l'analyse de leurs contenus (les principales dimensions qu'ils comportent) suggère une forte convergence d'idées. Très souvent, l'accent y est mis sur l' « affirmation sociale » définie comme l'aptitude à interagir avec d'autres et à former de nouvelles relations sociales. Souvent considérée comme centrale, cette aptitude constitue la dimension principale du Questionnaire d'Affirmation Wolpe-Lazarus (Lazarus, 1973) et a été aussi identifiée par Jernigan et Demaree (1971) dans leur analyse de la célèbre Échelle de tempérament de Guilford-Zimmerman. Pour l'essentiel, les autres dimensions relèvent de :

- « La défense des droits » définie comme l'aptitude à refuser les demandes jugées injustes ou non justifiées violant les droits individuels. Elle fait également partie du questionnaire de Wolpe-Lazarus mais aussi de l'Inventaire de Résolution du Conflit de McFall et Lillisand (1980).
- « L'habileté à diriger les autres » définie comme l'aptitude à prendre en charge, à organiser, à orienter les activités d'autrui et à exercer sur lui une influence. Elle renvoie à la Dominance mesurée, entre autres, par le Questionnaire de Personnalité de Jackson (1967) (et par l'Inventaire Californien de la Personnalité, Gough, 1975) et par les inventaires du Style Interpersonnel de Lorr et Youniss (1983) et des Relations Personnelles de Lorr et More (1980).

- « L'habileté à exprimer l'approbation et les sentiments positifs » souvent dissociée de « l'habileté à exprimer la désapprobation et les sentiments négatifs (cf. Gay, Hollandsworth, et Galassi, 1975 ; Lorr et Myhill, 1981). Il arrive aussi que la première de ces deux habiletés soit accompagnée d'une mesure du « besoin de la popularité ou d'approbation sociale » (cf., Lorr, Youniss et Stefic, 1991).
- « L'estime de soi » qui renvoie à la confiance en soi (comprise plutôt en termes de la valeur de soi) et à la perception des approbations de la part de ceux jugés les plus significatifs pour soi (cf., Derman et al., 1978 ; Franks et Marolla, 1976 ; Jackson, 1976).
- « L'empathie », définie comme la capacité à prendre en compte le point de vue d'autrui et à répondre affectivement à son expérience émotionnelle (cf. Mehrabian & Epstein, 1972 mais aussi l'échelle d'empathie dans l'Inventaire des Compétences Sociales de Davis, 1983).

Certains auteurs (voir par exemple Lorr, Youniss & Stefic, 1991) signalent que parmi ces dimensions, le besoin d'approbation, les habilités à diriger, à défendre des droits, la confiance en soi et l'empathie sont les plus importantes s'agissant de la validité externe de l'Échelle de Détresse et d'Evitement Social de Watson et Friend (1969) et des deux questionnaires des compétences sociales souvent utilisés, celui de Riggio (1986) et celui de Horowitz (Horowitz et al., 1988).

Si l'un des enjeux majeurs des inventaires des compétences sociales consiste à y intégrer les dimensions développementale (en les adaptant aux différents groupes d'âges) et clinique (en les adaptant aux différents types de troubles (hyperactivité, autisme, etc.), l'autre consiste à prendre en compte les contraintes du terrain dans leur conception et leur construction. Cette dernière préoccupation est liée à l'intérêt que présentent les dimensions révélées par ces inventaires pour de nombreux trainings ou programme d'action tentant de développer les compétences sociales et/ou de palier à leurs déficits (cf. Schneider et al., 1985 et, en particulier le chapitre d'Asher et de Coie) auxquels nous reviendrons rapidement plus loin.

S'ajoutent à ces inventaires des compétences sociales considérées comme des habiletés décontextualisées ayant des antécédents développementaux et une trajectoire développementale prévisible, d'autres outils de leur repérage parmi lesquels on compte surtout les tests sociométriques, les enregistrements vidéo dans des situations réelles, simulées ou d'entretien et les dilemmes sociaux.

En ce qui concerne l'outil sociométrique, l'idée sous-jacente à son utilisation dans le contexte des compétences sociales réside dans la possibilité d'estimer la capacité de l'enfant à se faire apprécier des autres et plus particulièrement de ses camarades (Feldman & Wentzel, 1990 ; Gottman et al., 1975 ; Green, Forehand, Beck & Vosk, 1980, Wentzel, 1991b,1993a ; Wentzel et al., 1997). Les tests sociométriques utilisés peuvent être sous deux formes principales comme le préconisent les spécialistes de la sociométrie. La première forme est une nomination limitée des pairs, la deuxième est l'évaluation du groupe en entier (Schwartzwald, Laor & Hoffman, 1986). Concrètement, dans le premier cas, la tâche de l'enfant consiste à nommer spontanément certains de ses camarades qui se comportent de telle ou telle façon (« qui commence les bagarres ? », « coopère avec les autres ?»…). Il doit en nommer trois par exemple. Dans le second cas, la tâche de l'enfant consiste à désigner, parmi tous, ceux qui répondent au critère. Lorsque c'est à l'enseignant que l'on demande d'évaluer les compétences sociales de l'élève, les chercheurs utilisent des échelles. Les adultes sont alors confrontés à des items du type : « A quel point diriez-vous que cet enfant est distrait ? », « qu'il menace les autres ?… » (Feldman et al., 1990 ; Feshbach et al., 1987 ; Green et

al., 1980, Lambert & Nicoll, 1977 ; Wentzel, 1993). Ce n'est que plus rarement que de telles échelles sont proposées aux enfants (Feldman et al., 1990 ; Luthar, 1995 ; Wentzel et al., 1997).
Des indices de compétences sociales sont aussi recueillies (via la vidéo) lors de séquence d'observations de l'enfant en réelle situation de classe (Gottman et al., 1973 ; Green et al., 1980), en simulation de situation de classe (Dépret & Filisetti., 2001) ou lors d'une interview (Ford et al., 1983).
Enfin, dans certains cas, afin de repérer les compétences sociales des enfants, on les invite à résoudre des dilemmes sociaux (Ford et al., 1983 ;1989 ; Keating, 1978 ; Kohlberg, 1971). Il peut y s'agir de trouver la meilleure alternative possible (ex : Keating, 1978) ou de nommer les camarades qui seraient susceptibles de faire face avec brio à la situation proposée (ex : Ford et al.,1983).
Dans les évaluations des compétences sociales centrées plus particulièrement sur l'empathie, on utilise souvent une mise en situation. Les sujets sont confrontés à une situation qui leur est présentée sous forme d'enregistrement audio ou vidéo et doivent ensuite exprimer leur ressenti grâce à une échelle (ex : Feshbach et al., 1987). La situation présentée peut être sous forme écrite également comme c'est le cas dans l'étude de Duan (2000) où l'on présente aux sujets six versions écrites d'un journal intime relatant une rupture amoureuse. Les conséquences émotionnelles sont variées pour le protagoniste. Le sujet peut lire que la personne prend la situation avec le sourire ou au contraire très tragiquement. Une dernière méthode consiste à ne rien présenter aux sujets sinon le questionnaire permettant de recueillir leur niveau d'empathie (self-report). Pour des adultes ou des adolescents, la mesure la plus populaire a été établie par Meharabian et Epstein en 1972. Pour les plus jeunes, il semble que ce soit la mesure de Davis (1983) qui semble faire référence. Il y est posé des questions comme: « Je suis souvent touché par les choses que je vois arriver », ou encore « avant de critiquer quelqu'un j'essaie toujours de me mettre à sa place ».
En ce qui concerne les évaluations des compétences sociales centrées plus particulièrement sur la responsabilité sociale, c'est également cette méthode de self-report qui est adoptée. L'échelle qui est utilisée majoritairement est celle montée par Kathryn Wentzel en 1993(b). Les enfants sont évalués sur la motivation qu'ils ont à agir prosocialement (partager, coopérer) (pour 6 items) et la motivation qu'ils ont à obéir (faire ce que l'enseignant demande, tenir une promesse…) (pour 7 items).
Plusieurs critiques peuvent être formulées au regard de ces mesures qui semblent plus circonscrites sur tel ou tel aspect des compétences sociales que les inventaires. Ainsi, si les tests sociométriques tiennent compte de la popularité de l'enfant, ils négligent le concept d'acceptation qui semble plus pertinent (Coie, Dodge, & Coppotelli, 1982). De plus, ils ne peuvent pas être utilisés dans tous les cas de figure. Selon l'âge des sujets, l'impopularité se décline de façon diverse. Pour rejeter un camarade une seule raison suffit pour les plus petits tandis que pour les plus grands différents critères sont nécessaires. Ces tests doivent, par conséquence, être administrés avec prudence. L'utilisation de la vidéo pour évaluer les compétences sociales est coûteuse en raison de la lenteur et la complexité des décodages, des difficultés d'installation du matériel. De plus, cette mesure des compétences sociales par l'observation de situations réelles ne permet pas une mesure standardisée (Ford et al., 1983). Enfin, les mesures par self-report qui consistent à demander directement à l'enfant comment il se comporte soulèvent les questions de désirabilité sociale et de subjectivité. Par exemple, dans l'échelle proposée par Wentzel (1993b)

l'enfant est confronté à des questions du type : « Avec quelle fréquence (*How often*) essaies–tu de partager avec tes camarades ce que tu as appris ?». L'enfant doit répondre en entourant l'un des nombres allant de 1 (rarement) à 6 (presque toujours). On peut se demander, à quel point la notion de partage est la même pour l'expérimentateur et pour l'enfant ? A quel point également « rarement » ou « presque toujours » signifie la même chose pour les deux personnes ?

L'ensemble de ces remarques laisse apparaître que les mesures des compétences sociales doivent être affinées. Toutefois, comme nous l'avons déjà signalé, le problème principal posé par les outils de leur repérage concerne la définition et l'opérationnalisation de ce concept. On le retrouve dans un certain nombre de synthèses plus théoriques.

4.2 Problèmes de définition : Entre le concret et l'abstrait.

Les auteurs ayant tenté une synthèse des travaux psychologiques sur les compétences sociales interpersonnelles (voir par exemple, Schneider, 1993; Spitzberg & Cupach, 1989; Rose-Krasnor, 1997) soulignent moins la multiplicité de ces dernières que la diversité de leurs niveaux d'abstraction. Ces niveaux, en effet, impliquent des tactiques et des stratégies comportementales très concrètes, circonscrites à des contextes spécifiques, et des compétences à caractère très général qui se veulent décontextualisées. C'est pourquoi Rose-Krasnor (1997), qui est précisément à l'origine d'un modèle hiérarchique des compétences sociales[21], invite à reconnaître ces niveaux d'abstraction et à en tirer à l'avenir toutes les conséquences s'agissant de l'interprétation et de la définition de ces compétences. Dans le domaine des interactions entre pairs (cf. section 3.1), par exemple, elle distingue trois niveaux.

1. Lorsque la compétence sociale est appréhendée au niveau très concret, elle est souvent décrite en termes de stratégies comportementales pro-sociales permettant d'atteindre des objectifs spécifiques dans des contextes spécifiques (Edmonson, 1974; Ford, 1982 ; cf. section 2.2). Dans ce cas, il est possible non seulement de définir le type de comportements socialement souhaitables voire efficaces, mais aussi d'estimer plus ou moins précisément, pour chacun des contextes ciblés, la fréquence de ces comportements (voir par exemple Anderson & Messick, 1974 ; Gresham, 1986 ; Mize & Landd, 1990 ; Putallaz & Wasserman, 1989). Un des inconvénients majeurs de ce premier niveau de définition des compétences sociales réside dans la difficulté de généralisation inter-contextuelle (cf. Allès-Jardel, 2001). Lorsque le contexte culturel et/ou relationnel change(nt), définir aussi précisément la stratégie appropriée pour atteindre un objectif, et le type de comportements qui lui correspond ainsi qu'estimer leur fréquence, s'avère difficile voire impossible (Cairns et Cairns, 1994, Bril et Lehalle, 1988). De plus, si certaines stratégies comportementales constituent un bon indicateur de ces mêmes compétences à un certain niveau du développement, elles ne le sont pas forcément à un autre (voir par exemple, l'agression instrumentale pendant la période préscolaire et la période scolaire, Coie, 1990).

[21] Rose-Krasnor (1997) propose un modèle hiérarchique de la compétence sociale qu'elle compare volontiers à un prisme à plusieurs facettes. À sa base se situeraient les études sur des comportements, stratégies et tactiques très spécifiques dont chacun constituerait une facette du prisme. Le niveau plus élevé correspondrait aux indicateurs de la popularité, de la sociabilité, de la dominance, etc., dans différents groupes d'appartenance. Enfin, au sommet il y aurait des traits dispositionnels plus ou moins stables.

2. Au niveau dit « intermédiaire », les compétences sociales sont souvent définies en termes d'attributs relationnels concernant surtout le fonctionnement dans une dyade ou dans un petit groupe. Sur un plan général, elles renvoient à l'idée d'un équilibre entre les besoins de soi (l'autonomie) et les besoins des autres (interdépendance). Dans les définitions qui se situent à ce niveau d'abstraction, les compétences sociales sont souvent assimilées à l'acceptation, la popularité (Coie et Dodge, 1983 ; Dodge, 1985), au leadership (Strayer et Strayer, 1976 ; Vaughn et Walters, 1981) ainsi qu'à l'initiation et au maintien de relations intragroupe harmonieuses (Bukowski & Hoza, 1989 ; Hartup, 1992 ; 1996). Ces définitions posent aussi des problèmes d'interprétation. Par exemple, si la popularité d'un enfant peut reposer sur ses compétences sociales, elle peut aussi être liée, et parfois bien davantage, à son degré d'attractivité physique et à d'autres facteurs indépendants des compétences en question (Hartup, 1983). De plus, comme le remarque Schneider (1993), les définitions qui assimilent les compétences sociales à l'acceptabilité et/ou à la popularité sociales en insistant sur la capacité à émettre les comportements renforcés par les autres et à freiner les comportements sanctionnés par eux, mettent au second plan les relations intimes. Par ailleurs, ces définitions exigent aussi qu'on s'accorde sur l'acceptabilité, la valeur ou la pertinence de certains comportements (Gresham et Reschly, 1987). Par exemple, dans les cas des groupes déviants, la popularité peut promouvoir les trajectoires négatives ou sous-optimales comme l'appel aux comportements anti-sociaux (Cairns et Cairns, 1994).
3. Au niveau le plus abstrait, la majorité des définitions des compétences sociales fait apparaître leur aspect dispositionnel et pragmatique (voir par exemple, Attili, 1990 ; Duck, 1989 ; White, 1959). Lorsqu'elles sont décrites en termes des traits dispositionnels relativement stables, elles sont souvent analysées du point de vue de leurs antécédents développementaux et d'une trajectoire développementale prévisible (Sroufe, 1983 ; Waters et Sroufe, 1983). En prenant en compte les différences culturelles (Chen, Rubin et Sun, 1992 ; Ogbu, 1981), elles posent cependant beaucoup de problèmes, pragmatiques notamment (Cavell, 1990 ; Rose-Krasnor, 1997 ; cf. infra). C'est néanmoins ce dernier niveau d'abstraction, impliquant une stabilité temporelle et contextuelle des compétences sociales, qui donne sa légitimité à la construction des inventaires évoqués antérieurement (cf. section 2.2 pour une vue critique de ce postulat).

En soi très utile, l'analyse hiérarchique de Rose-Krasnor reste muette sur les modèles explicatifs de la régulation des compétences sociales. Pourtant, comme nous l'avons signalé auparavant, tant l'acquisition que l'expression des compétences dépendent des régulations de nature positionnelle (i.e., position de l'individu dans la structure sociale) et idéologique (croyances associées à cette position). Ces deux niveaux (auxquels Doise (1982) ajoute les niveaux intra- et interindividuels ; cf. section 2.2.2) sont manifestement négligés dans ces synthèses. De même, on peut s'étonner de la manière dont est généralement abordé le niveau intra-individuel si souvent réduit aux seules dispositions ou capacités plus ou moins générales du sujet. Certains auteurs l'abordent aussi en termes de besoins liés à la perception de soi. Ils considèrent que cette approche en permettant d'accéder aux processus à l'origine des compétences sociales, apporte également une « théorie » sous-jacente à l'évaluation des compétences sociales.

Par exemple, selon Connell et Wellborn (1991), le système de soi (self-system) est une « batterie de processus avec lesquels l'individu évalue son statut dans un contexte particulier et en fonction

de trois besoins psychologiques fondamentaux qui sont le besoin de compétence, d'autonomie et de lien » (p 51). Ainsi, le niveau de satisfaction des besoins a, d'une part, un impact sur la perception que l'individu a de lui-même et, d'autre part, sur sa motivation (Connell et al., 1991). Le degré de satisfaction des besoins peut, alors, expliquer en partie pourquoi une personne a adopté tel comportement plutôt que tel autre (Deci & Ryan, 1991). Etant donné l'impact de cette idée et ses liens avec les travaux sur l'acquisition des capacités et compétences relationnelles exposés dans la section 3, nous exposons de façon plus détaillée à quoi correspond chacun de ces trois besoins.

1. Le besoin de lien est satisfait quand une personne se sent en sécurité dans son environnement, quand elle se pense digne d'être aimée, capable d'aimer et de respecter les autres (Connell et al., 1991). Dans leur revue de littérature, Baumeister et Leary (1995) montrent combien ce besoin est socialement, cognitivement et émotionnellement fondamental pour tout être humain. Ils développent les conséquences que la perception de lien ou le manque de lien peut engendrer. Percevoir un support social venant des autres peut avoir des avantages contre certaines tensions et peut augmenter les facultés de l'individu à faire face à une situation stressante. En revanche, se sentir seul peut avoir des conséquences non négligeables sur la santé mentale de l'individu. Le suicide, les problèmes mentaux, le crime ou la délinquance sont autant de phénomènes qui peuvent être les résultats du manque de lien de l'individu avec les autres (Baumeister et al., 1995). Appliqué au domaine de l'éducation, plusieurs études révèlent que lorsque l'enfant se perçoit en manque de support social, alors, cela donne naissance à de la détresse émotionnelle (Wentzel, 1998 ; Wentzel & Cadwell, 1997 ; Wentzel et al., 1999). A contrario, être accepté par les autres influence positivement non seulement les facteurs impliqués dans la réussite scolaire (processus cognitifs, participation, engagement dans la tâche) mais aussi la motivation sociale de l'enfant (Osterman, 2000). Kathryn Wentzel (1994, 1998) confirme que le support social que l'enfant perçoit des autres influence sa volonté à se conduire de façon prosociale (coopérer, partager, participer).
2. Le besoin de compétence est satisfait quand l'individu est capable de produire des résultats attendus (Connell et al., 1991). Comme nous l'avons déjà noté, pour chacun d'entre nous il n'y pas un mais plusieurs domaines de compétences (Harter, 1982, 1990). De plus, nous ne nous percevons pas compétent de la même façon en fonction des domaines de compétences que nous prenons en compte. Tout comme la perception de nos capacités physiques peut être importante dans l'image générale que l'on a de nous, la perception que l'on a de nos compétences sociales n'en demeure pas moindre (Harter, 1982, 1990). Davis (1983) a étudié les relations qui pouvaient exister entre la perception que l'individu a de ses compétences sociales et ses comportements sociaux. Ses résultats révèlent qu'au plus une personne est capable de prendre la perspective des autres, au moins elle adopte des comportements agressifs, passifs ou encore arrogants. A l'inverse, au moins une personne est empathique, au plus ses comportements sociaux s'avèrent indésirables. Plus récemment, une recherche confirme que se percevoir socialement compétent peut faciliter chez l'individu l'adoption de comportements prosociaux (Barnett, Thompson & Pfeifer, 2001).

3. Le besoin d'autonomie consiste à expérimenter ses propres choix et réguler soi-même ses activités. Pour cela, l'individu doit établir un rapport entre ses actions, ses objectifs et ses valeurs (Connell et al., 1991). Opérationnellement parlant, la perception que l'individu a de son autonomie se mesure à partir des différents styles auto-régulatoires déterminés par Ryan et Connell en 1989. En d'autres termes, la perception de l'autonomie se traduit par la perception que l'individu a des raisons qui le poussent à agir. Quatre raisons principales d'agir sont décrites dans la littérature.
    - Les élèves qui agissent pour gagner une récompense ou éviter la punition sont dits poussés par des raisons externes (« J'ai intérêt à coopérer avec mes camarades pour ne pas que mon enseignant me dispute »).
    - Quand ils agissent en vue de passer pour une personne bien, il est dit qu'ils agissent par raisons « introjectées » (*introjected reasons*) (« En agissant comme cela, je suis une personne bien »).
    - Dans un troisième cas de figure, l'individu peut être poussé à agir par des raisons identifiés (*identified reasons)*. En termes profanes, cela signifie que la personne agit de façon intentionnelle. Elle agit, non pas parce que cela l'intéresse d'agir comme cela, mais parce que cette action peut lui être utile ultérieurement (« Je n'aime pas les maths mais je les travaille car ce sera utile pour plus tard »).
    - Enfin, les raisons qui peuvent pousser la personne à agir peuvent être totalement auto-déterminée. Ryan et Connell (1989) prétendent que ce dernier stade ne peut pas s'appliquer dans le domaine social et ne laissent donc à ce domaine que trois niveaux d'autonomie possibles.

   Quoiqu'il en soit, entre le premier type de raisons que l'individu peut évoquer et le dernier, un continuum existe. Celui-ci va donc du plus bas niveau d'autonomie (raisons externes) au plus haut niveau d'autonomie durant lequel l'individu se perçoit comme autonome, comme auto-déterminé dans ses comportements sociaux (Connell et al., 1991 ; Deci et al., 1991 ; Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, 1991 ; Grolnick, Kurowski, & Gurland, 1999 ; Ryan, 1993 ; Ryan et al., 1989 ; Ryan & La Guardia, 2000). Appliqué à la classe, se percevoir autonome influence non seulement la motivation à réussir dans une tâche scolaire (Ryan, 1993) mais aussi le comportement prosocial de l'enfant (Ryan et al., 1989). Ces auteurs montrent en effet qu'un haut niveau d'autonomie perçu est lié à l'adoption de comportements empathiques (Ryan et al., 1989).

4.3 Problèmes d'évaluation : Entre compétence et incompétence

Selon Rose-Krasnor (1997), une des difficultés majeures posées par les définitions les plus généralistes des compétences sociales est leur référence plus ou moins explicite à l'efficacité et à la réussite sociales qu'on ne peut évaluer qu'après coup. En effet, ces définitions, en invoquant les formes réussies de la socialisation, contraignent du même coup à appréhender les compétences sociales dans le seul cadre du système de valeurs, de normes, de rôles sociaux et de sanctions propre à une société donnée, à un moment donné de son histoire (cf. sections 2.2 et 5.2, mais aussi Albouy, 1976). D'autres définitions à caractère tout aussi général, mais inscrites dans une approche moins contraignante de la socialisation, insistent plutôt sur la manière appropriée de se

comporter dans différentes situations de façon à réaliser ses propres objectifs sans causer de tord à autrui (Schneider, 1993), ou encore de se comporter en individu indépendant dans les activités quotidiennes, d'organiser les actions et les activités en accord avec le « sociotype » (cf. section 2.2 et section précédente, mais aussi le modèle de compétence générale de Greenspan (1981 ; Greenspan et Granfield, 1992 et notamment sa définition de l'intelligence pratique et sociale).

Comme le montrent ces quelques exemples, l'aspect évaluatif des compétences sociales, en réalité inhérent au concept même de compétence, y est explicite sans que les instances et/ou les critères d'évaluation le soient. Ceci constitue peut être un élément d'explication de faible nombre de travaux conduits jusqu'à ce jour sur le thème de l'incompétence sociale, même si par ailleurs la mention de leur nécessité est fréquente.

Si l'importance de la réussite scolaire et sociale permet de comprendre l'intérêt accordé aussi bien au diagnostic de déficit de compétences sociales qu'aux moyens mis en place pour le pallier, on ne peut que s'étonner du peu de place qu'occupe dans ce domaine la réflexion plus générale sur l'incompétence sociale. Gresham (1986), par exemple, suggère de distinguer les « capacités défectueuses » et les « performances déficientes », cela afin de prendre en compte différemment les enfants qui ne possèdent pas les capacités requises et ceux qui les possèdent mais qui ne les actualisent pas adéquatement en raison d'un niveau élevé d'anxiété ou d'impulsivité. Davantage inscrits dans l'approche développementale, d'autres auteurs signalent que les manques voire les déficits de capacités ou de performances peuvent être dus à l'acquisition défectueuse des habiletés censées se développer aux stades précédents (voir par exemple, Waters & Sroufe, 1983 ; Nadel & Fontaine, 1989). D'autres auteurs encore, en adoptant un point de vue plus large intégrant le contexte social et institutionnel, soulignent une relative méconnaissance des facteurs déterminant de l'inadaptation sociale (e.g., Fortin, Royer, & Potvin, 2001). Par ailleurs, lorsqu'elle retient l'attention, l'incompétence sociale est généralement appréhendée en termes d'excès de comportements indésirables plutôt qu'en terme d'absence de comportements désirables[22]. Signalée d'abord dans les études sur les comportements agressifs, cette distinction a conduit à montrer que l'excès de comportements indésirables conduit au rejet de la personne (Coie, 1985). En revanche, l'absence de comportements désirables conduirait plutôt à négliger la personne qu'à la rejeter (cf. section 3.1). Cette distinction est très peu prise en compte aussi bien dans les inventaires de compétences que dans les analyses des pratiques éducatives, et ceci malgré sa pertinence probable en matière de démarches préventives. Cette négligence est probablement due à plusieurs facteurs : le fait que dans la vie quotidienne les excès de comportements indésirables sont cognitivement plus saillants que l'absence de comportements désirables ; le fait qu'il est plus facile d'obtenir un consensus sur ce qui n'est pas souhaitable que sur ce qui l'est ; le fait qu'à partir de l'absence d'un comportement, il est difficile d'inférer la ou les compétences défectueuses.

La réflexion sur l'incompétence sociale, sur ses causes et ses conséquences reste à développer. Bien qu'assez indirectement liés à cette réflexion, de nombreux travaux de psychologie sociale expérimentale, en montrant que les comportements pro-et anti-sociaux sont fortement sous l'emprise de données contextuelles (cf. section 3.2.3), suggèrent de ne pas appréhender ceux

[22] De même, la question de la compétence/incompétence sociale est rarement examinée dans le cadre de contextes compétitifs (par opposition aux coopératifs, cf. en exception Tassi, Schneider et Richard, 2001 ; voir également Drozda-Senkowska et Personnaz (1988) pour le rôle de ces contextes dans l'évaluation d'autrui).

supposés traduire l'incompétence sociale en référence aux seules caractéristiques cognitives du sujet. Dans le contexte de l'école, par exemple, la fréquence des comportements agressifs et régressifs (désengagement des activités en cours, auto-centration et recherche d'isolement) peut tenir simplement à ce que l'élève est placé de manière récurrente, à l'insu du maître lui-même, en situation de comparaison défavorable par rapport à ses pairs (e.g., Santrock, Smith, & Bourbeau, 1976). Dans cette situation, l'élève est également susceptible de s'engager dans une recherche d'incomparabilité s'exprimant par l'émission de comportements originaux éventuellement peu adaptés au système scolaire (Lemaine, 1966, 1974), voire de s'identifier ouvertement et durablement aux individus parmi les plus déviants dans son environnement social (Kagan, 1990). Comme le note Monteil & Huguet (2002), « en raison de l'ignorance de certains mécanismes à l'œuvre dans la production et le "réglage" de certaines conduites, non seulement l'école se trouve privée de la possibilité d'intervenir efficacement pour prévenir ou corriger des dysfonctionnements cognitifs ou sociaux mais elle participe parfois, à ses "valeurs défendantes", à leur émergence et à leur entretien. Or, plus éclairée sur des mécanismes apparemment non directement liés aux programmes et à leur déroulement, l'école disposerait d'un répertoire plus étendu d'actions pour, au-delà d'activités préventives ou réparatrices, engager plus avant ses capacités à générer et promouvoir la réussite et l'excellence » (pp. 118-119). Dans cette perspective, la connaissance de l'origine de certains effets de la comparaison sociale se révèle aussi un atout précieux comme nous le montrerons dans la partie qui suit.

Toutefois, pour terminer ce discours général sur la question de l'incompétence, il nous semble important d'évoquer à titre d'exemple les réflexions sur les programmes d'action ayant pour objectif d'une part de palier les déficits de compétences sociales et d'autre part à les prévenir. Plus populaires et plus développés aux Etat-Unis qu'en Europe, ces programmes d'action intègrent de plus en plus les situations scolaires, les pratiques pédagogiques et les objectifs des établissements eux-mêmes. Toutefois, ils dépendent en grande partie de l'option théorique qui souvent reste implicite.

Comme le suggèrent Oden et Asher (1977), toutes les méthodes qui visent à récompenser l'enfant de ses bonnes interactions (shaping procedure) ou celles qui l'incitent à imiter des interactions présentées dans un film (modeling procedure) peuvent être envisageables. Cependant, ils en proposent, eux, une troisième qu'ils appellent coaching method. Cette méthode consiste à informer et faire réfléchir l'enfant sur des concepts tels que la participation, la coopération ou encore la communication. Dans leur procédure, une première phase consiste à expliquer à l'enfant ce que l'on entend par chacun de ces concepts. Il est invité dans une seconde phase à implémenter cette compétence lors d'une session de jeu avec un pair. Cette session est filmée. Dans un troisième et dernier temps, l'enfant est amené à discuter, avec son formateur, des comportements adoptés pendant la phase de jeu et à les critiquer. Les résultats révèlent que grâce à une telle méthode, l'enfant « isolé » apprend à se faire des amis, nouvelle compétence que l'enfant ne cesse de se développer par la suite.

C'est dans cette optique que Connell et son équipe (1991) ont réfléchi sur comment l'enseignant peut intervenir dans la perception de soi de l'élève et la satisfaction de ses trois besoins fondamentaux (du lien, de compétence et d'autonomie, cf. section précédente). Ils définissent trois facteurs contextuels que l'enseignant peut mettre en place à cet effet :

1. En premier lieu, quand le contexte est structuré les besoins des élèves peuvent être satisfaits. Pour l'enseignant cela consiste à donner des informations claires, en quantité et qualité suffisantes, concernant ce que l'il est attendu de l'élève dans la classe et sur les conséquences que tels ou tels comportements pourront avoir.
2. En second lieu, les besoins peuvent être satisfaits dans un contexte où il règne un certain niveau d'implication. L'enseignant se doit de montrer, dans cette perspective, de l'intérêt pour ce que l'enfant fait (même en dehors de l'école) et être pour l'élève un soutien émotionnel.
3. En troisième et dernier lieu, un contexte qui suscite l'autonomie est un contexte favorable à la satisfaction des besoins de l'enfant. En classe, l'enseignant doit offrir l'opportunité à l'élève d'expérimenter ses choix par exemple. DeCharms (1976) qualifie ce contexte de *origin climate* et le décrit comme un contexte qui favorise l'avancée de l'individu vers ses propres objectifs. Il lui oppose le *pawn climate* (pawn signifiant soldat à pied), contexte qui crée une personne poussée par les autres, une personne qui agit même en fonction des objectifs des autres.

Favoriser de la sorte les besoins des élèves a des conséquences non négligeables sur la perception que les élèves ont d'eux-mêmes et, par voie de conséquence, sur leur motivation. De nombreuses études l'ont montré. Concernant le besoin de lien, il a été montré par Birch et Ladd (1996) que des relations négatives avec l'enseignant pouvait générer de l'anxiété et des affects négatifs chez l'élève. Non seulement l'élève est émotionnellement affecté mais sa motivation est également touchée. Il accorde peu d'intérêt aux activités de classe (Wentzel, 1998), et peu de valeur au travail scolaire en général (Goodenow, 1993). Son amour de l 'école et son niveau d'engagement n'échappe pas non plus au phénomène (Birch et al., 1996 ; Ryan, Stiller, & Lynch, 1994). Loin de toucher uniquement le domaine scolaire, la motivation de l'enfant à se comporter pro-socialement en classe en prend un coup (Wentzel, 1994, 1997, 1998, 2002) tout comme son comportement social lui-même (Schaps, Battistich, & Solomon, 1997). En ce qui concerne la satisfaction de son besoin d'autonomie, il apparaît que le degré auquel l'enseignant contrôle la classe influence la perception globale que l'enfant à de lui-même (l'estime de soi), la perception qu'il a de ses compétences cognitives (Deci, Nezleck, & Scheinman, 1981 ; Ryan & Grolnick, 1986 ; Ryan & Stiller, 1991) et plus modérément la perception qu'il a de ses compétences sociales (Deci et al., 1981).

Les travaux d'Adalbjarnardottir (1993, 1999) sur le rôle de la participation active des élèves à la résolution des dilemmes sociaux quotidiens et dans le développement socio-moral à l'école, apportent un autre exemple d'une action en faveur d'amélioration des compétences qui impliquent non seulement l'enseignant, mais également les pairs et la vie d'une classe. Il s'avère que la pratique régulière (e.g., durant toute une année scolaire) consistant à signaler des conflits quotidiens et à en parler avec les enseignants et/ou les camarades de classe, dans le but de les résoudre, a un effet durable sur la prise en compte de la réciprocité dans la gestion des conflits.

A notre connaissance, les programmes d'action proposés afin de palier les déficits des compétences sociales ou de les prévenir, n'ont pas fait l'objet d'une synthèse théorique approfondie, ni d'une évaluation comparative. Les deux semblent cependant indispensables, mais leur est indispensable aussi une réflexion sur ce qu'on entend par l'incompétence sociale.

5. Régulation des compétences sociales : compétences et performances

La régulation des compétences sociales n'apparaît pas en tant que telle dans la littérature les concernant. On la traite, lorsque c'est le cas, en relation étroite avec leur acquisition et, dans la plupart des cas, par rapport aux formes, lieux et acteurs de la socialisation. Nous proposons de l'aborder sous l'angle général de la relation entre les compétences et les performances. Sur ce point, la littérature concernée entretient une certaine confusion. La compétence sociale, nous l'avons vu, est souvent assimilée à un ensemble d'habilités ou de comportements considérés comme sociaux alors que, comme le note aussi Allès-Jardel (2001), ces derniers relèvent plutôt de la performance que de la compétence *per se*. En effet, si la performance peut-être prise comme l'indicateur d'une compétence, certaines compétences ne peuvent s'exprimer du fait d'un contexte défavorable. D'où, la nécessité de rester prudent quant aux inférences de compétences ou d'incompétences, la causalité des comportements observés étant parfois située davantage dans le contexte du sujet que dans le sujet lui-même au sens où la littérature spécialisée l'envisage habituellement (cf. section 3 et en particulier 3.2.3).

5.1 Compétences et performances : contexte interne du sujet (contexte cognitif de soi)

Sous-estimé dans la littérature sur les compétences sociales, comme dans celle attachée plus généralement à la psychologie cognitive, le problème d'inférence de compétence ou d'incompétence à partir de la performance pose la question de la causalité des comportements observés. Comme nous l'avons déjà signalé, cette causalité peut se situer davantage dans le contexte du sujet que dans le sujet lui même (cf. note 21). Ce problème important, qui dépasse le cadre de cette synthèse, reste à développer… et à résoudre. La tâche n'est pas simple pour au moins deux raisons. D'abord parce que le contexte ne peut être appréhendé de manière satisfaisante sous le seul angle des caractéristiques des situations auxquelles le sujet se trouve confronté à un moment donné de son histoire. À ce contexte de nature plutôt externe, il faut ajouter un contexte interne (« un contexte cognitif de soi » pour reprendre l'expression de Monteil, 1998) défini par l'ensemble des connaissances en rapport avec soi (d'échec ou de réussite par exemple), éventuellement accompagnées de leurs composants émotionnels, rendues accessibles sous l'effet du contexte externe. Ensuite parce que, envisagés dans une perspective interactive, ces deux contextes créent les conditions d'un « processus de contextualisation » (Monteil & Huguet, 2002) fondé, en partie, sur la mémoire autobiographique du sujet et, partant, sur son histoire sociale personnelle (Monteil, 1993). Il s'agit donc aussi de considérer l'expression des compétences ou des incompétences sociales comme le produit de cette histoire dans des conditions données d'interaction. La récupération en mémoire de certaines de ses expériences passées, en effet, peut aussi bien faciliter qu'inhiber chez le sujet la mobilisation de ses compétences quelle que soit leur nature (sociale ou non). Les travaux de Monteil, Brunot, & Huguet (1996), par exemple, montrent que les performances des élèves en réussite varient considérablement selon qu'ils sont confrontés à des interactions sociales congruentes ou incongruentes avec leurs expériences passées de référence. Elles chutent de manière significative dans le cas d'une incongruence, cela en raison, semble t-il, d'un phénomène d'auto-focalisation donc de centration de l'attention sur soi au détriment de la tâche à exécuter (cf. Brunot, Huguet,& Monteil, 2000). De même, la signification autobiographique des contextes d'apprentissage, lorsqu'elle est problématique pour le sujet,

affecte de manière dramatique ses productions dans le cadre de tâches pourtant supposées relativement insensibles au contexte (i.e., Huguet, Brunot, & Monteil, 2001).
À moins d'envisager que la récurrence des contextes ne laisse aucune trace en mémoire, il est bien difficile de tenir l'histoire sociale du sujet à l'écart des explications censées rendre compte de la manière dont il se comporte dans telle ou telle situation. C'est pourtant ce que fait la littérature dans le domaine des compétences dites sociales (comme celle sur les compétences tout court). Il faut bien voir aussi que l'histoire sociale du sujet ne consigne pas seulement ses interactions interpersonnelles mais aussi celles de nature plus intergroupes et, de ce fait, intègre les connaissances issues des stéréotypes qui, à un moment donné, qualifient, parfois de manière très négative, ses groupes d'appartenance (Guimond, 2000; Régner, Huguet, & Monteil, sous presse). Comment envisager que ces connaissances, une fois rendues saillantes, n'exercent aucune influence sur le déroulement des interactions auxquelles le sujet est conduit à prendre part ? Des travaux récents (Croizet & Claire, 1998; Steele, 1997) montrent à quel point cette influence s'exerce en matière de production de performances scolaires. D'autres, beaucoup plus nombreux car beaucoup plus anciens, montrent à quel point les comportements discriminatoires dépendent en effet des contextes dans lesquels les individus sont conduits à juger autrui. Grâce aux travaux de Tajfel et de ses collaborateurs (cf. pour une synthèse Brown, 2000), par exemple, on sait que la simple catégorisation des individus en deux groupes distincts suffit à engendrer des discriminations entre groupes dont on pourrait penser, dans la littérature au cœur de ce rapport, qu'elles traduisent simplement l'incompétence sociale du sujet. Aussi convient-il de reconnaître que l'expression des compétences sociales, si elle dépend évidemment du niveau de développement cognitif de l'individu, dépend aussi, et parfois de façon majeure, du rapport que ce dernier entretient avec les contextes dans lesquels il est conduit à se comporter. C'est précisément la question de ce rapport qui, à notre sens, constitue le socle à partir duquel des disciplines telles que la psychologie sociale, la sociologie ou l'anthropologie peuvent, dans le domaine des compétences sociales comme dans d'autres, bâtir et échanger de manière fructueuse.

5.2 Compétences et performances : contextes externes multiples

Beaucoup de personnes sont persuadées que l'école a existé de tout temps sous la forme qu'elles ont connue en la fréquentant. Or l'école est en Europe une invention relativement récente liée à la construction dans le courant des XVIème et XVIIème siècles d'une société dont les principes d'organisation rompent avec les mythes religieux pour s'articuler davantage à la régulation politique et institutionnelle. L'apparition progressive de la forme scolaire au XVIIème siècle (d'abord dans les villes) se comprend relativement à ce profond réaménagement du politique et du religieux qui se caractérise par un nouveau type de pouvoir (Chartier et al., 1976; Vincent, 1980 et 1994). La domination s'exerce de manière plus impersonnelle, par le biais d'institutions extérieures aux personnes, à travers des principes qui s'affichent comme "objectifs". Le système scolaire est organisé selon un mode de domination "rationnel-légal", comme une institution impersonnelle dont la gestion rationnelle et bureaucratique dépend de l'Etat. L'émergence de la forme scolaire caractérise l'apparition d'un mode inédit de relation sociale, la "relation pédagogique", qui s'autonomise par rapport aux autres relations sociales avec un lieu spécifique, un emploi du temps à la semaine et à l'année, des manières d'apprendre (selon des méthodes et des progressions en fonction des âges des élèves) La relation devient plus impersonnelle entre l'écolier et le maître, avec une plus grande distance entre les corps et le recours aux règlements

scolaires. Les savoirs scolaires eux-mêmes s'organisent par l'intermédiaire de règles (d'orthographe, de grammaire, de calcul), puis progressivement apparaissent l'évaluation et le classement des élèves entre eux. Nous avons écrit à différents endroits de cette synthèse que l'école réunit les conditions d'émergence de compétences sociales, de représentations de soi et de comportements. On peut ajouter que par son organisation et ses fonctions socio-historiquement construites, l'école tend à viser chez l'enfant la production de compétences l'exerçant au mode de domination prépondérant dans sa société, liée à un rapport spécifique au temps, à l'espace et aux savoirs. A l'école, l'élève n'apprend pas que des savoirs et des savoir-faire, il s'exerce aussi à des relations de pouvoir. Mais les compétences réellement développées chez les élèves ne correspondent pas bien sûr totalement aux compétences visées par l'école : certaines compétences se développent en marge voire en opposition à la relation pédagogique, d'autres concernent uniquement les relations entre pairs favorisées par la rencontre journalière dans l'établissement. Les compétences exigées par l'école ne sont pas toujours clairement explicitées (voir plus loin dans cette partie la question de "l'excellence scolaire" ou du "métier d'élève") Sans prétendre à l'exhaustivité, nous évoquerons quelques travaux propres aux disciplines que nous représentons.
L’école souhaite développer chez les élèves des compétences sociales en vue de leur insertion future comme citoyens (Audiguier, 1991 ; Ballion, 1998 ; Barrère et Martuccelli, 1998). Les enfants sont incités à participer au fonctionnement de l’établissement et de la classe par exemple par les conseils d’enfants ou plus couramment l’élection de délégués de classe. Mais les collégiens et les lycéens s’investissent peu dans les dispositifs institutionnels qu’ils estiment insuffisants et dont ils se méfient : ils craignent une manipulation adulte au quotidien et une récupération politique de leurs mouvements de contestation (Borredon, 1996 ; Crémieux, 2001 ; Merle, 2001). La lecture de certains règlements scolaires vient légitimer les inquiétudes des élèves, puisqu’on y repère beaucoup de devoirs et peu de droits, ce qui vient contredire la définition de la citoyenneté. Contrairement aux inquiétudes rencontrées parfois chez les adultes, les élèves ne vivent pas dans un univers anomique, même s'ils refusent les injonctions scolaires à la participation citoyenne : depuis la maternelle jusqu'au lycée, les élèves témoignent de leurs compétences politiques en agissant selon des droits et des devoirs, si bien qu'ils sont déjà citoyens avant et en même temps que l'école programme leur éducation à la citoyenneté (ce point sera développé plus loin dans cette section, dans les relations entre pairs).
Les compétences développées dans le contexte de l'école ne sont pas indépendantes de ce qui se joue dans la société, sans qu'il ait toujours forcément un consensus total sur les compétences visées. Ainsi dans le projet de scolarisation, le choix des savoirs à transmettre et des orientations pédagogiques n'est pas neutre, il informe différemment les compétences sociales visées chez l'enfant. Comme l'ont montré les travaux fondateurs d'Emile Durkheim (1938), les disciplines scolaires reflètent par leur contenu les évolutions historiques de la scolarisation. On a vu ainsi les contenus enseignés dans le second degré évoluer d'un modèle des humanités classiques vers un modèle de l'humanisme scientifique et, plus près de nous, s'imprégner fortement de culture scientifique (Baluteau, 1999). Mais l'école n'est pas un simple agent de transmission des savoirs élaborés en dehors d'elle (Chervel, 1988). Certaines méthodes pédagogiques (“ nouvelles ” ou “ novatrices ”) cherchent ainsi à valoriser non seulement les performances scolaires des élèves, mais aussi leurs compétences sociales et leur épanouissement individuel (Tanguy, 1983). Or les orientations pédagogiques des enseignants réussissent inégalement aux élèves selon leur milieu

social d'appartenance. Par exemple, la confrontation des notes obtenues au bac de français avec le style d'enseignement reçu souligne que les pratiques des enseignants "libertaires" ne favorisent pas les élèves issus de milieux populaires, contrairement aux élèves issus de milieux bourgeois. Les pratiques des enseignants plus élitistes favorisent légèrement les élèves issus de milieux populaires (Isambert-Jamati, 1990). A l'école maternelle depuis les années soixante prédomine un modèle "expressif" qui valorise la créativité, la spontanéité contrairement au modèle "productif" antérieur davantage basé sur la réalisation technique du produit et le soin apporté (Plaisance, 1986). Ce glissement d'un modèle "productif" à un modèle "expressif" peut s'interpréter comme un passage d'une pédagogie "visible" à une pédagogie "invisible" (Bernstein, 1975) dans laquelle se reconnaissent plus particulièrement les familles membres des fractions des classes moyennes et supérieures. Enfin la hiérarchie entre les matières et entre les filières (Monteil, 1988), les représentations du travail scolaire qui reposent sur la concurrence et la compétition individuelle induisent une certaine représentation de l'intelligence (Mugny et Carugati, 1985) et de la réussite scolaire qui ne sont pas sans effet négatif sur l'image de soi en cas d'échec eu égard à l'importance qu'a prise la scolarisation dans notre société (voir par exemple Duru-Bellat, 1999).

Mais l'école ne transmet pas que des savoirs et savoir-faire, elle confronte aussi l'enfant à des valeurs morales et elle l'exerce à des rapports de pouvoir (voir par exemple, Chartier et al., 1976 ; Dubet et Martucelli, 1996 ; Lahire, 1993 ; Vincent, 1980). La visée éducative est ainsi toujours plus large que celle explicitement annoncée (voir le rôle de la pédagogie invisible, de la distinction qui peut conduire à apprendre, à l'école, à avoir des attitudes non scolaires) et ce "curriculum caché" joue un rôle essentiel dans les performances scolaires de l'élève et dans son évaluation par l'enseignant (Merle, 1998). L'excellence scolaire désigne la capacité de l'élève à faire preuve d'une maîtrise des savoirs et de leur contexte d'apprentissage.

Les approches sociologiques des années 60 ont démenti l'optimisme des politiques ou des militants pédagogiques qui pensaient que l'accès des enfants des catégories populaires à des "segments" du système scolaire jusque-là réservés à une élite sociale permettrait l'acquisition pour tous de compétences pourvoyeuses de statuts sociaux proportionnels aux efforts consentis à l'école. Il est au contraire apparu que le système scolaire participait à une reproduction de la stratification sociale (Bourdieu & Passeron, 1964) passant notamment par l'existence d'une plus ou moins grande proximité entre les cultures d'origine des élèves et les codes culturels présentés comme légitimes par l'école. Baudelot & Establet (1971) ont ainsi insisté sur la division qui partageait les collèges en deux réseaux ("primaire-professionnel" et "secondaire-supérieur") adossés à des conceptions très différentes des compétences à acquérir à l'occasion des mêmes matières scolaires. S'ébauchait alors une sociologie du curriculum qui mettait en évidence le caractère socialement construit des programmes scolaires et des compétences attendues. On pouvait, comme Young, parler d'une "stratification des savoirs scolaires", expression des rapports de pouvoir et de domination qui concernent tout autant l'institution éducative que la société globale (Young, 1971). On pouvait aussi, comme Bernstein (1975), distinguer un "code-série" réservé aux catégories d'origine populaire, séparant nettement les différents contenus scolaires selon les disciplines et exigeant surtout des capacités de mémorisation, d'un "code intégré" présentant à la future élite sociale une vision beaucoup moins fragmentaire des connaissances et valorisant les qualités d'implication personnelle dans la synthèse des différents aspects du savoir.

L'intérêt de la sociologie pour la prise en compte des contextes de construction et d'évaluation des compétences a été stimulé par le développement des approches en termes de "cognition située" pour lesquelles le comportement, l'action et la pensée ne peuvent se comprendre que dans leur contexte d'élaboration (Tijus, 2001), ainsi que par les travaux de didactique pour lesquels la "situation didactique" (Brousseau, 1998) s'intéresse à "l'ensemble des circonstances dans lesquelles se trouve l'élève, les relations qui l'unissent à son milieu, l'ensemble des données qui caractérisent une action ou une évolution". Le contexte est alors le lieu où les propriétés structurelles des systèmes sociaux sont actualisées par les acteurs en même temps qu'il leur sert de cadre (Giddens,1987). Le mouvement de décentralisation, en particulier scolaire, amorcé en France dès le début des années 80 a ainsi fait prendre conscience de l'importance du contexte de l'établissement pour reprendre une thématique des compétences, traditionnellement abordée d'un point de vue national.

Les établissements scolaires sont évidemment caractérisés par des différences sensibles en termes de recrutement social, qui peuvent se traduire, comme aux États-Unis, par des curricula extrêmement divers. (Anyon, 1980) met ainsi en évidence l'existence, entre plusieurs écoles élémentaires du New Jersey, de différences sensibles dans la façon d'interpréter, de mettre en œuvre les mêmes programmes, d'évaluer les compétences des élèves. Alors que les enfants de la classe ouvrière y acquièrent capacité et habileté à résister, ceux des classes moyennes inférieures apprennent à répondre aux questions qu'on leur pose, sans créativité particulière, mais de manière à pouvoir échanger ce qu'ils gagneront contre des objets ou des activités qui satisferont, à l'extérieur du travail, des besoins d'engagement et d'expression de soi. Les enfants de l'école "à clientèle sociale moyenne" tendent davantage à acquérir l'autonomie nécessaire à la production culturelle dont ils devront faire preuve, comme artistes, intellectuels, experts et, généralement, membres des "professions établies". Ils trouvent dans l'exercice même de leur travail scolaire des satisfactions qui constituent même un critère important de l'évaluation de la tâche. Les enfants issus de l'élite des affaires accèdent, quant à eux, aux langages et aux règles pourvoyeurs de compétences d'analyse et de prévision nécessaires au contrôle du système de production.

En France, un des premiers travaux centrés sur l'établissement scolaire a fait apparaître des différences significatives entre les recrutements sociaux, mais aussi entre les façons dont les acteurs locaux traitaient le rapport entre la structure scolaire et les milieux d'origine de leurs élèves (Paty 1981/1997). Les rapports de l'établissement avec le monde extérieur appellent des stratégies différentes, qui vont du repli, à l'ouverture voire à l'osmose, et suscitent, chez les élèves des compétences très diverses. Celles-ci peuvent allier, comme dans tel collège prestigieux du quartier latin, une capacité à "s'intéresser à des choses très sérieuses" à "une méconnaissance totale des autres réalités sociales" ou, à l'inverse caractériser de jeunes ruraux "sympa", mais "manquant de motivation pour apprendre et réfléchir". Des enquêtes quantitatives (Duru-Bellat & Mingat, 1988 ; Grisay, 1997) ont alors confirmé l'existence d'"effets établissement" que révélaient de telles monographies. A profil similaire de recrutement d'élèves de milieux populaires, les problèmes de violence et d'incivilités semblent se décliner différemment entre les collèges, de manière plus ou moins sensible selon l'organisation générale, les orientations de l'équipe de direction et les formes de contacts privilégiées entre élèves et professeurs (Cousin et Felouzis, 2002).

Ces recherches sont surtout centrées sur les différences d'acquisition et d'évaluation des compétences scolaires au sens strict, mais ouvrent des pistes pour des approches de l'élaboration de curriculums locaux prenant en compte des compétences plus larges. Même si les oppositions traditionnelles entre école privée et école publique ont laissé la place à des pratiques plus consuméristes des parents d'élèves (Langouët & Léger, 1991), les attentes d'une partie des familles qui les choisissent, comme l'attachement aux valeurs catholiques ou les préférences partisanes pour la droite (Tournier, 1997) continuent de peser sur la définition de telles compétences. Dans les établissements de la "périphérie", les enseignants tendent à réinterpréter assez fortement le curriculum prescrit pour s'adapter à des populations de jeunes trop éloignées du modèle de l'élève idéal. Ils abandonnent donc des parties entières du programme, procèdent à des simplifications, réduisent leurs attentes en matière d'évaluation en valorisant davantage les qualités relationnelles d'élèves que leurs qualités intellectuelles. Ce faisant, ils transforment eux-mêmes leurs propres compétences professionnelles dans le sens d'une plus grande capacité à être sincères et honnêtes dans leurs relations avec les élèves (van Zanten, 2002).

Ces variations ne sont pas toujours dépendantes des caractéristiques propres aux établissements (nombre de classes, origines sociales des élèves, filières suivies, statut privé ou public de l'établissement etc.), mais peuvent aussi être liées à des choix de projets d'équipe différents. Rachel Gasparini (2000) a ainsi montré que les écoles élémentaires inspirées par la pédagogie Montessori, par la pédagogie Freinet ou par une synthèse de différents courants de l'école nouvelle mettent en place des ambiances, des styles d'éducation qui appellent des compétences différentes chez les élèves, autant au niveau du travail scolaire (exigences, modalités d'accès au savoir scolaire, organisation des cours et des exercices…) que sur le plan du développement personnel et social (régulation de la discipline plutôt collective ou individuelle, "reponsabilisation" de l'élève par rapport à la vie de la classe…).

L'appartenance de collégiens à un établissement classé en Zone d'éducation prioritaire, semble elle aussi accréditer l'importance du contexte dans les acquisitions différentielles de compétences. On s'aperçoit en effet, en tenant sous contrôle les chances initiales de réussite des élèves, que leurs performances scolaires sont, en Français et en mathématiques, inférieures en fin de 5ème à celles de leurs homologues fréquentant des établissements non ZEP. En revanche, ils développent un rapport plus positif (motivation, propension à la coopération, image de soi scolaire) à l'école. Au sein même des établissements des ZEP apparaissent également des différences qui font que les collèges "chaleureux exigeants" parviennent, mieux que les autres, à développer l'ensemble de ces compétences (Meuret, 1994).

La diversité des compétences conduit à prendre en compte simultanément plusieurs contextes. Car s'il est indéniable que certains établissements sont meilleurs que d'autres, parce que leurs élèves sont déjà meilleurs, l'existence de déterminismes globaux n'exclut pas une efficacité propre liée à la "mobilisation" de leurs acteurs (Dubet, Cousin & Guillemet, 1989). Un établissement est en effet autre chose que l'addition de structures, de dispositifs matériels et de personnes. Il suppose, de la part de ses acteurs, des possibilités différentes de mise en forme qui privilégient ou articulent des principes différents. Ainsi le modèle "civique", surtout préoccupé de l'intérêt général, le modèle "industriel", centré sur l'efficacité, le modèle "domestique", attaché à la confiance et à la chaleur des relations ou encore le modèle "marchand", récemment apparu dans l'éducation nationale et qui privilégie les savoirs reconnus sur le marché ou qui font connaître l'établissement (Derouet &

Dutercq, 1997). Ces différentes manières de construire la communauté scolaire, certes centrées sur les acquisitions cognitives, ne peuvent manquer d'attendre et de susciter chez les élèves des compétences sociales plus larges que les travaux de recherche ne font pour l'instant que suggérer.
L'institution scolaire veut voir satisfaites les conditions préalables à la scolarisation de l'enfant et met en place ou encourage les dispositifs qui tentent d'y pourvoir. On n'a plus affaire à une séparation qui voyait, d'un côté, les familles développer chez les enfants les conditions de socialisation et les capacités d'expression préalables à la scolarisation et, de l'autre, l'école procéder à un façonnage social et intellectuel spécifique. L'emprise de l'école s'étend en effet vers la phase traditionnellement dévolue aux familles. Dans les classes sociales qui ne sont pas explicitement visées ni touchées par les dispositifs de soutien scolaire, il n'est pas rare que l'enfant soit explicitement transformé en élève dans sa famille par une sorte d' ''école avant l'école", préalable à une scolarisation, efficace et rentable (apprentissages précoces, prise d'avance sur le programme, apprentissage des langues, cours particuliers, devoirs de vacances...). L'école ne cherche plus, comme au XIXe siècle, à éduquer les familles à travers leurs enfants, mais à faire en sorte qu'elles-mêmes ou leurs substituts livrent à l'école un enfant "scolarisable" (Glasman 1992, 2001). Les enseignants attendent des familles une activité de "co-scolarisation", d'autant plus importante qu'elle concerne des milieux sociaux étrangers au mode scolaire de socialisation. Dans ce cas, c'est surtout par l'activité périscolaire, notamment à l'occasion du soutien organisé par les travailleurs sociaux, qu'est entrepris un travail d'imposition aux familles de logiques éducatives contraires à leurs logiques socialisatrices (Thin 1998).
Le contexte que constitue l'établissement peut lui-même se décliner en composantes encore plus proches des situations dans lesquelles les enfants et les jeunes acquièrent, développent et font évaluer leurs compétences sociales. Les recherches sur l'"école efficace" ont en effet attiré l'attention sur les variations des acquisitions des élèves en fonction de l'école, mais aussi de la classe où ils sont scolarisés et sur les facteurs susceptibles d'expliquer ces variations (Bressoux, 1994). Au cours des interactions dans la classe, les enseignants peuvent valoriser et condamner (le plus souvent inconsciemment) des compétences sociales différentes chez les élèves en sachant que ces derniers jouent un rôle actif en s'autorisant ou non à intervenir, à demander la parole, à contester ou à approuver l'enseignant. Les compétences sociales se trouvent ainsi inégalement stimulées et mobilisées, certains facteurs pouvant être plus explicatifs, comme les attentes des maîtres (Croizet, Claire, & Dutrévis, sous presse ; Rosenthal & Jacobson, 1971), le niveau scolaire, l'origine sociale et l'appartenance sexuée de l'élève que les sociologues préfèrent appeler "genre" pour souligner le caractère socialement construit des compétences qui s'y rattachent.
L'élève se trouve confronté, dans la classe, à une "fabrication de l'excellence scolaire", (Perrenoud, 1984 ; 1996) qui lui apprend, à un niveau donné et non sans arbitraire, quelles sont les compétences légitimes à acquérir. Comme le montre Régine Sirota (1988), les maîtres peuvent, par exemple, utiliser des réseaux de communication différents qui, par-delà l'égalité formelle affirmée, produisent un arbitraire culturel à partir duquel chacun doit se définir à l'intérieur de la classe. Le réseau de communication principal permet à l'enseignant de reprendre et valoriser ce que dit la partie de la classe qui l'emprunte. En revanche, le réseau parallèle, utilisé par l'autre partie, concerne des élèves qui ne sont ni intéressés ni valorisés et, se sentant rejetés, développent des conduites d'illégalisme scolaire ou d'apathie. De même les travaux d'expression écrite (lecture et écriture, travail grammatical, orthographique) ou d'expression orale constituent-

ils de premières étapes d'une scolarité faite de pratiques langagières diverses qui introduisent à différents types de maîtrise sociale d'autrui (Lahire 1993). L'élève fait l'expérience des formes d'expression légitimes à l'école lorsqu'il effectue des exercices, lorsqu'il écoute une leçon, mais aussi lorsqu'il prend la parole en classe et qu'il est corrigé par l'enseignant (Vasquez-Bronfman et Martinez, 1996). Son apprentissage dépasse le domaine strict de l'expression écrite et orale française, il fait aussi l'expérience (heureuse ou malheureuse) de la distinction des pratiques langagières légitimes à l'école (Tupin, 1996) et de la polysémie de certaines expressions évaluatives (« tu pourrais mieux faire ») (Drozda-Senkowska, 1989, 1990).

La classe est aussi le lieu d'interactions entre maîtres et élèves dont l'étude met en évidence des traitements différents des filles et des garçons par les enseignants (Duru-Bellat, 1994, 1995). Ceux-ci n'accueillent pas, par exemple, de la même manière les comportements agités jugés normaux des garçons et ceux des filles, qui leur paraissent plus condamnables. Ils consacrent de façon générale un temps plus important aux interventions des premiers, qu'ils critiquent davantage lorsqu'ils ne travaillent pas assez et qu'ils tendent à considérer comme des "sous-réalisateurs". Les enseignants paraissent, comme leur milieu environnant, porteurs d'idéologies implicites, de stéréotypes de genre à travers lesquels ils appréhendent leurs élèves. Leurs pratiques et leurs attentes en matière de compétences s'en trouvent affectées, d'autant qu'elles sont relayées par une perception commune du curriculum qui distingue des matières "féminines" d'autres "masculines" et que les manuels scolaires continuent de véhiculer des clichés sexistes. Les théories du "doing gender" affirment que toute interaction joue un rôle actif dans la production et la reproduction des identités de sexe et tend à fabriquer des différences entre les sexes (Mosconi, 1999). Les élèves ont certes, avant leur arrivée en classe, connu une socialisation familiale très marquée par les catégories de sexe, qui les poussent à des comportements différents, mais les enseignants réagissent, à partir de leur propre socialisation, dans le sens d'un renforcement de ces différences, rarement dans celui de leur diminution.

Les approches constructivistes en sociologie de l'éducation insistent sur les stratégies des élèves qui déploient des activités particulières en réaction à la situation scolaire, en s'y conformant, en la négociant ou en la refusant (par une opposition active à l'égard de l'enseignant et du monde scolaire ou par une résistance passive : "décrochage", absentéisme, simulation du travail). Dans cette perspective, les élèves apportent la preuve qu'ils sont dotés de compétences contrairement à une conception postulant leur incapacité de formuler des jugements cohérents en raison de leur état d'inachèvement cognitif. Les élèves de l'école primaire interrogés par Pollard (1985) témoignent qu'ils n'ont pas un point de vue uniforme, mais qu'ils développent des conceptions différentes sur les valeurs scolaires, la légitimité de l'autorité des enseignants selon leur appartenance à des groupes qu'ils ont constitués eux-mêmes : les Goodies, les Jokers ou les Gangs. Sur le plan du travail scolaire, les élèves peuvent chercher à rentabiliser leur investissement ou à le ménager par des comportements utilitaristes, le contournement des obligations scolaires. Ils utilisent aussi des stratégies de " figuration " pour se faire "bien voir" des enseignants (Gilly, 1980; Zafran, 1998). Dans leurs rapports aux autres et au travail, ils s'appuient sur une conception de la justice qui n'est pas toujours convergente avec celle des adultes (cf. section 3.2), en témoigne le sentiment d'injustice exprimé par les élèves concernant le manque de respect, les humiliations, les punitions, la notation inappropriée (Dubet, 1991; Woods, 1990; Merle, 2001; Perrenoud, 1997; Caillet, 2001). Presque la moitié des collégiens et des lycéens (49%) déclarent s'être sentis humiliés ou rabaissés au moins une fois par leurs professeurs (Choquet et Héran, 1996). Les élèves sont sensibles à différents aspects de la relation enseignante selon leurs filières de scolarisation : les lycéens des filières générales privilégient chez leurs professeurs l'intérêt intellectuel et l'efficacité, ceux des filières technologiques préfèrent les enseignants avec lesquels ils ont des relations personnalisées, ceux des lycées d'enseignement professionnel attendent que les professeurs soient compréhensifs et équitables (Felouzis, 1994).

Les pratiques humiliantes paraissent être une expérience scolaire ordinaire à laquelle les enseignants ont recours face à une certaine dérégulation des relations scolaires et à la perte d'efficacité de la règle (Merle, 2002) L'humiliation est une forme de domination qui ressemble à la domination "traditionnelle" décrite par Weber (les sujets obéissent à un chef qui peut montrer son inclination ou son aversion personnelle). L'expression "c'est le prof qui a tous les droits" témoigne que du point de vue des élèves l'univers scolaire ne fonctionne pas totalement selon les principes de la domination légale-rationnelle. Pour se faire respecter, les enseignants ne peuvent plus s'appuyer sur une autorité qui s'imposerait " naturellement ", c'est-à-dire reposant sur la reconnaissance de leur statut et de la légitimité de la situation scolaire (Thin, 2002), bien qu'il faille se méfier d'une représentation trop idyllique d'un âge d'or où l'autorité aurait été complètement évidente de l'adulte sur l'enfant et du maître sur l'élève (Dubet, 2000). Il n'empêche que le sentiment des enseignants de n'être plus respecté comme avant n'est pas totalement dénué de fondements, qui s'explique du fait que l'école n'a plus le monopole de la culture, que l'enseignant n'est plus doté de la même autorité (et des mêmes moyens disciplinaires) et que les études ne sont plus forcément une protection pour un accès privilégié à l'emploi (Dubet, 2000). L'autorité enseignante bénéficiait auparavant de conditions sociales propices avec un "malthusianisme scolaire" garantissant l'utilité des diplômes, la connivence culturelle des enseignants et de leurs élèves et l'évacuation précoce de la jeunesse "difficile". Pour faire face aux stratégies des élèves, lesquelles peuvent se manifester par des contestations ou des défis, les enseignants doivent

justifier davantage leurs positions et entretenir des rapports plus négociés, ce qui signifie pas la disparition du modèle disciplinaire, traditionnel, vertical, exogène, direct, appliquant des règles pré-définies (Verhoeven, 1997; Dubet, 2000). Le caractère multiforme des modalités d'imposition de l'ordre scolaire se retrouve à l'école primaire où coexistent trois figures de l'élève : "discipliné", "raisonnable", "coopératif" (Vincent, 1980 et 1994 ; Gasparini, 2001).

Les résistances, les oppositions des élèves peuvent être interprétées comme étant socialement construites par les élèves contre un ordre scolaire et social. Ainsi selon Testanière (1967), les changements dans les formes de chahut des élèves de l'enseignement du second degré proviennent des évolutions du public suite à l'ouverture de l'enseignement secondaire à des catégories sociales moins favorisées et moins proches d'un fonctionnement pédagogique resté inchangé. Le chahut traditionnel propre aux enfants des milieux bourgeois témoignait d'un profond respect des valeurs culturelles de l'école et d'une "intériorisation" des normes scolaires, il était organisé par le groupe-classe (tout le monde participe, bons comme mauvais élèves), il marquait les temps forts de la vie collective scolaire, il se dirigeait plutôt vers le personnel subalterne (surveillants, éducateurs) et rarement contre les professeurs des matières principales. Le chahut traditionnel n'était en fin de compte qu'une "négation momentanée de l'ordre scolaire" contrairement au chahut anomique qui mènerait lui à la "désorganisation", c'est-à-dire une forme individuelle d'indiscipline sans meneur ni plan prévu à l'avance, à travers laquelle quelques élèves se révoltent contre les normes et les buts de l'institution et qui conduirait au chahut irrégulier, imprévisible de tous les professeurs, sans distinction de matière. Le chahut anomique révélerait ainsi un refus du système scolaire, il caractériserait une certaine révolte et une non-intériorisation des normes scolaires de la part des élèves d'origines ouvrières. Boumard et Marchat (1993) considèrent que les formes "anomiques" des chahuts contemporains sont symboliques d'une mutation scolaire se caractérisant par l'initiative que prennent les élèves pour proposer leur définition de la situation, ce qui conduit à un désordre angoissant pour les enseignants incapables d'analyser les causes de ce désordre. Les théories de la reproduction ont présenté les élèves comme des récepteurs passifs de l'"école capitaliste" alors que les résistances des élèves d'origines ouvrières témoignent de leurs réactions actives aux valeurs scolaire (qui entrent en conflits avec les valeurs de leur classe sociale) et à la hiérarchisation de l'école qui les conduira à occuper une place dans la société. A suivre l'interprétation de Baudelot et Establet (1971), l'"école capitaliste" s'appuie notamment sur la discipline pour inculquer l'idéologie dominante aux élèves. Mais face à cette oppression les enfants d'ouvriers montrent des résistances liées à leur "instinct de classe".

Des travaux ethnographiques et interactionnistes ont analysé plus finement les conditions d'apparition et d'expression des stratégies de résistance. Selon Willis (1977), les garçons issus de familles ouvrières dans l'enseignement secondaire en Angleterre développent une opposition à l'autorité scolaire qui serait de même nature qu'à l'usine. Ces élèves entretiennent également une "contre-culture" scolaire propre au monde ouvrier : ils refusent de reconnaître la suprématie du travail intellectuel sur le travail manuel; ils rejettent l'idéologie de la réussite, le respect des règlements; ils élaborent des stratégies d'opposition et de résistance (chahut permanent, tenue vestimentaire inappropriée, consommation de cigarettes et d'alcool, etc...). L'habileté de ces élèves témoigne de leur part d'une compréhension pertinente du système scolaire et des relations du système scolaire avec la société. Woods (1983) interprète lui aussi les "incidents perturbateurs" provoqués par les élèves issus de foyers ouvriers comme le produit d'attitudes rationnelles. Ces

élèves répudient les valeurs de la classe moyenne représentées à l'école (ambition, indépendance, acceptation de gratifications différées, bonnes manières...) et développent leur propre "contre-culture", mode de vie considéré comme légitime en réaction au système conventionnel symbolisé par les "oreilles sages" (élèves sages). La sauvegarde du Soi est au cœur du "coping" (se débrouiller, avoir affaire à, faire face, venir à bout de…) mobilisé par les élèves pour ménager leurs intérêts personnels en opposition avec les valeurs de l'école (par exemple les conceptions différentes des rôles sexuels). Les élèves ne supportent pas les approches autoritaires traditionnelles considérant les enfants comme des êtres inférieurs, ils réagissent par la réciprocité (être aussi méchants que les enseignants), des stratégies d'évitement (faire semblant de travailler), de fuite ou bien la perturbation de la situation (arriver en retard, partir plus tôt, jouer les décontractés). Certains élèves montrent des signes distinctifs pour signifier qu'ils n'adhèrent pas totalement au système scolaire (par exemple, un garçon se fait raser le crâne le jour où il est promu dans un groupe supérieur en maths). De même, quelques élèves "conformistes" provoquent quelques actes perturbateurs dans des occasions qui altèrent peu leurs intérêts (par exemple dans les cours d'éducation domestique, les travaux manuels, le dessin) afin de ne pas se faire traiter de "bosseurs" ("swot"), "chouchou" ("teacher pet") ou "petit saint" ("goody goody"). Enfin les élèves peuvent développer aussi des stratégies hors de la relation pédagogique, dans les "coulisses" des établissements où s'expriment, autant que dans une classe, les tensions et les contradictions importantes entre le modèle scolaire républicain d'égalité et la ségrégation urbaine et scolaire (Payet, 1997).

À l'heure actuelle, une autorité enseignante efficace semble bien devoir recourir à la négociation comme forme d'imposition de l'ordre scolaire et comme modalité de règlement des conflits maître-élèves (Merle, 2002) La négociation est selon Woods la stratégie principale utilisée par les enseignants et les élèves au cours de leurs interactions. Cette négociation ne concerne pas uniquement la discipline : les règles du travail scolaire, le type et la quantité de travail donné par l'enseignant, les méthodes pédagogiques la durée effective des cours ou des pauses, le nombre de devoirs surveillés (Woods, 1983; Merle, 2002) en font aussi l'objet. Les élèves mobilisent également des stratégies de transactions pour une définition des notes "moyennes" en philosophie qui tente de concilier leurs intérêts et ceux de leurs enseignants (Rayou, 2002). Les malentendus entre enseignants et élèves ne sont cependant pas exclus, comme ceux qui voient les premiers développer des préjugés négatifs (en décalage avec les réponses des collégiens) concernant l'envie des enfants d'aller au collège, leur investissement dans le travail, l'intérêt qu'ils y perçoivent pour leur réussite scolaire (Bru et Rivano, 2002).

La socialisation entre pairs d'une génération ne s'effectue pas uniquement à l'école même si elle s'y déroule aujourd'hui pour l'essentiel du temps. L'allongement de la scolarité obligatoire, la pression sociale pour l'obtention de diplômes, le brassage d'enfants de toutes origines sociales dans les mêmes lieux de scolarisation créent en effet les conditions de partage d'une même expérience qui développe des compétences sociales. Ces dernières échappent souvent à la surveillance directe de l'école ou ne procèdent pas d'un projet de socialisation explicite (cf. section 3). Ces relations entre pairs sont souvent reconnues dans les espaces plus réservés à la proximité juvénile (récréation, intercours, cantine, foyer, salle de permanence...), mais sont minimisées lorsqu'il s'agit des situations d'apprentissage ou de l'intégration d'élèves dans le groupe classe. Les années 80 ont pourtant vu, notamment dans les travaux de langue anglaise, se développer des recherches sur les

échanges, les jeux, les relations des enfants ente eux, qui ont montré l'inadéquation des paradigmes théoriques dominants. Elles font apparaître que la socialisation des enfants n'est pas une question d'adaptation ou d'intériorisation, mais un processus d'appropriation et d'innovation (Montandon 1998). Même si les enfants acquièrent surtout leurs compétences sociales spécifiques hors de la salle de classe, il n'en demeure pas moins qu'ils y "transportent" avec eux l'identité qu'ils ont construite en interaction avec les personnes importantes pour eux, notamment leurs camarades. Ces derniers apparaissent très souvent comme des "miroirs" d'eux-mêmes, servent à se comparer, à se mesurer. On apprend avec eux à faire du lien social (respecter l'autre, avoir du tact, oser communiquer, partager…). On apprend aussi les émotions et les sentiments : on aime les retrouver, on compatit à leur tristesse, on apprend à se connaître à travers la colère voire les affrontements qu'ils peuvent provoquer, on apprend à trouver sa place dans un groupe (Montandon, 1997/2000 ; Montandon et Osieck, 1997).

Ces compétences essentiellement relationnelles sont évidemment mobilisées dans la classe et interfèrent avec les apprentissages cognitifs. Les relations "horizontales" entre pairs y sont en effet quasi-permanentes, même si elles n'apparaissent que peu à l'enseignant en raison de leur caractère dissimulé. Développées dans l'illégalité, elles n'en acquièrent que plus d'importance pour leurs auteurs et jouent un rôle non négligeable dans la conduite de la classe. Lorsque tel élève pousse par mégarde le coude de sa voisine et ouvre ainsi un jeu qui se conclura par la chute de l'un des deux et l'interruption du cours de la maîtresse, il devient impossible de ne pas voir à l'œuvre un art assez consommé du "défi tempéré" que les élèves savent collectivement organiser. Souvent considérées comme des manifestations sporadiques et négatives qui distraient les enfants des "vrais" apprentissages, ces interactions peuvent, par certains aspects, donner du sens à la présence dans la classe et développer des formes de solidarité débouchant également sur des échanges de savoirs (Vasquez-Bronfmann &. Martinez, 1996), Ces apprentissages entre pairs ne concernent pas seulement les premières expériences scolaires, mais semblent structurer la totalité de la scolarité. Le collège, par exemple, agit encore moins sur les individus que l'école élémentaire par l'imposition de normes et de valeurs. Valorisant l'autonomie et la distance au rôle, il constitue certes une organisation, mais autorise au groupe des pairs une grande latitude pour proposer ses propres règles normatives et fournir à chaque élève la possibilité de synthétiser les différentes logiques qui se présentent à lui (Cousin & Felouzis 2002). Les élèves de 6e et de 5e observés en classe comprennent que le plus important est d'adopter un comportement socialement acceptable (par exemple, faire semblant d'être attentifs). La maîtrise des codes interactifs est moins importante chez les garçons que chez les filles qui réalisent ainsi l'"idéal comportemental" du bon élève et se placent dans des conditions de meilleure réussite scolaire (Felouzis, 1993).

Les interactions des enfants dans la cour de récréation supposent à l'évidence un minimum de compétences relationnelles, mais elle témoignent aussi et contribuent au développement de compétences politiques propres qui ne sont pas toujours reconnues par les adultes. Dès l'école maternelle se manifestent en effet les capacités des enfants à s'organiser en petits groupes capables de structurer une cour qui, mettant en relation des petits et des grands, des garçons et des filles, pourrait sans cela devenir un enfer pour beaucoup. Les "bandes" et leurs "chefs", les "j'te cause, j'te cause pas", la multitude de rituels et de règles indépendants des interventions adultes peuvent alors être appréhendés non comme des réactions spontanées aux événements, mais comme des éléments d'une authentique construction politique destinée à lutter contre le désordre.

La confection et la gestion de gâteaux de "sable doux" obtenu par tamisage deviennent, par exemple, l'occasion d'une intense activité collaborative au cours de laquelle se déploient les grandes catégories anthropologiques du "donner-recevoir-rendre", soubassements d'une organisation sociale qui distribue les hiérarchies et les réciprocités (Delalande 1997; 2001). De la même manière, à l'école primaire, dont les cours de récréation sont encore moins cadrées et équipées par les adultes, les enfants tendent à transformer les "bandes", protectrices autant que vectrices de violence, en équipes de jeu, soumises à des règles dont l'application est visible de tous et dont le non respect donne lieu à des sanctions collectives pouvant aller jusqu'à l'exclusion du groupe. Loin de s'opposer aux compétences visées par l'institution scolaire, ces capacités constructrices prennent leur relais lorsqu'elles sont défaillantes et participent d'une adhésion au système scolaire qui n'exclut pas les évaluations personnelles et les rajustements (Rayou 1999). De la même manière, les nombreuses "niches" dans lesquelles lycéens réinstallent, au cœur même de l'établissement et de la classe, des éléments de convivialité entre pairs permettent autant de créer des espaces de desserrement de la contrainte scolaire que de pacifier une institution fragilisée par l'hétérogénéité de ses missions et de ses publics (Rayou 1998).
Il arrive même que les enfants, par l'expression de leurs connaissances et points de vue, se fassent, à leur tour, les socialisateurs des adultes. C'est par exemple le cas dans la façon contemporaine, aujourd'hui largement diffusée, d'organiser les anniversaires. Lors de ces événements festifs, qui ont pris une importance croissante, notamment dans la vie des enfants issus des classes moyennes, ils reproduisent certes une tradition, mais ils lui impriment aussi un cachet contemporain dans leur façon bien particulière de rédiger des cartons d'invitation, de négocier la liste des invités et des cadeaux, d'influencer le choix des mets et des boissons ou encore de procéder à la découpe du gâteau. Il y a bien en effet transmission verticale d'un rite par la voie intergénérationnelle, par lequel l'enfant est un "produit", mais aussi des initiatives originales, transmises de façon horizontale dans le groupe des pairs, qui le font "producteur" et contribuent à définir à leur tout un "métier de parents" (Sirota, 2000). De même, la fabrication des jouets est devenue une interaction complexe entre des parents et des éducateurs, des fabricants et des médias, mais aussi des enfants à la fois consommateurs et prescripteurs informés (Brougère, 1995).
Souvent harmonieuses, les relations entre pairs peuvent cependant aussi conduire à des conflits, voire à de la violence. Les enquêtes de victimation montrent que, dans les établissements "sensibles", nombre d'élèves dénoncent la violence physique dont ils sont victimes de leurs pairs, mais aussi des phénomènes comme le manque de respect, la dégradation de leurs affaires personnelles ou le vol (Carra & Sicot. 1997). Dans la plupart des cas, ces mises en défaut des compétences "pacificatrices" des élèves s'inscrivent dans une ambiance générale d'"incivilités" qui doit au moins autant à l'"effondrement" de certains établissements sur eux-mêmes dans un contexte général de perte de sens de l'institution scolaire pour les élèves qui les fréquentent (Debarbieux 1996; Charlot et Emin, 1997). À l'école élémentaire elle-même, les stéréotypes. À l'école élémentaire elle-même, les stéréotypes venus des familles peuvent infiltrer les catégories enfantines et introduire des ferments de discorde dans un univers pourtant globalement intégrateur. C'est notamment le cas du traitement, des enfants du voyage, souvent exclus des jeux et pour lesquels les autres enfants souhaiteraient une scolarisation séparée (de Brito et Vasquez-Bronfman, 1994 ; Rayou, 1999). Ces défenses identitaires, surtout observables dans les premières

étapes de la scolarisation, ne procèdent pas totalement de l'assimilation des valeurs des adultes, elles sont même capables de résister aux tentatives des maîtres et maîtresses lorsqu'ils tentent notamment de lutter contre les stéréotypes de genre.
La ségrégation sexuelle se perçoit par exemple dans la domination de l'espace de jeu par les garçons. Les ségrégations spatiales, qui voient les filles occuper certains espaces pour sauter à la corde ou se promener ou les garçons pour se bagarrer ou jouer au football, tendent à se maintenir malgré les interventions des adultes pour davantage de mixité des maîtres une reproduction d'espaces séparés (Zaïdman 1996 ; Sluys et Zaidman 1997). Les jeux de contact ou de frontière ainsi que les manifestations amoureuses grandissantes viennent cependant modifier les rapports habituels entre sexes (Montandon, 1997). Il faut souligner par ailleurs que les tensions entre pairs sont différemment gérées selon l'âge et le niveau des élèves : une paix sociale semble s'instaurer progressivement, qui s'exprime chez les lycéens par un mode de sociabilité plus solidaire, expression du partage d'une commune condition (Dubet, 1991 ; Rayou, 1998).
Le franchissement des étapes du cursus scolaire fournit l'occasion aux élèves d'élaborer des compétences différentes qui visent toujours à équilibrer le rapport à soi, au système et aux pairs. C'est ainsi que le statut de "chouchou" au primaire, assez envié parce qu'il concerne un élève aimé du maître pour sa conformité à des attentes scolaires qu'on voudrait soi-même remplir, se transforme, au collège, en "bouffon" qu'on exècre pour son adhésion aux valeurs d'un système qu'on ne peut partager. L'élève trop proche des adultes devient au lycée une sorte de "pauvre type" que l'on plaint pour son incapacité à être soi-même. Ces considérations attirent l'attention sur l'imbrication des compétences relationnelles et des compétences cognitives : être élève, c'est aussi être capable de « garder la face » (au sens de Goffman, 1974) et de préserver une estime de soi positive. Au collège, lieu de fortes tensions identitaires, les "pitres" essaient ainsi, à l'inverse des "bouffons", de faire rire leurs pairs aux dépens de l'institution. Ils se condamnent, s'ils restent cantonnés à ce seul rôle, à sortir définitivement du système scolaire (Dubet et Martucelli, 1996). Les théories de l'étiquetage (Rist 1997), impliquant un tel point de vue interactionniste, peuvent servir de modèle interprétatif à l'analyse de la constitution des compétences cognitives. À la différence des théories de la "prédiction causative" comme celle de Rosenthal et Jacobson (1971), elles ne postulent pas que la seule existence d'une attente des adultes garantit qu'elle sera satisfaite. Elles s'intéressent en effet à la façon dont ce que le maître veut de l'élève affecte la conception de soi, la motivation au travail et le niveau d'aspiration de ce dernier et à la manière dont il y réagit. Le phénomène est alors d'autant plus complexe que le rapport au savoir est toujours indissolublement un rapport au monde, aux autres et à soi (Charlot 1997).
Précisément, les stratégies de comparaison interpersonnelle font partie de ces compétences sociales fondamentales construites par le sujet dans l'univers scolaire. À ce propos, Monteil & Huguet (2002) rappellent que, repérable chez les très jeunes enfants de l'école maternelle, l'utilisation de la comparaison sociale ne semble pas répondre aux mêmes buts selon le niveau de développement cognitif. Alors qu'elle est chez les plus jeunes (avant 7 ans) au service de l'affiliation et de l'apprentissage des normes et des règles en vigueur à l'école, la comparaison répondrait surtout à un besoin d'auto-évaluation chez les plus âgés (Frey & Ruble, 1985; Ruble & Frey, 1987; Smith, Davidson, & France, 1987). Généralement satisfaite par des comparaisons dites « latérales » (avec un autrui jugé similaire à soi), cette auto-évaluation explique à elle seule une partie de la variance attachée aux productions des élèves (Huguet et al., 2001), d'où l'attention

qu'il convient de lui accorder. Mais ces derniers peuvent aussi choisir de s'engager dans des comparaisons soit descendantes (avec un autrui jugé inférieur à soi), dans un but d'auto-protection, soit « ascendantes » (avec un autrui jugé supérieur à soi), dans le but de s'améliorer (Michinov, 2001 pour une revue sur les stratégies de comparaison sociale chez les enfants et les adultes). Des résultats récents (Blanton, Buunk, Gibbons, & Kuyper, 1999; Huguet et al., 2001) montrent que, largement encouragées par l'importance qu'attachent les sociétés occidentales à la compétition interpersonnelle, les comparaisons ascendantes sont aussi les plus fréquentes dans l'univers scolaire. Comme le montrent Huguet et al. (2001), cette fréquence est si forte que, connaissant les notes trimestrielles de leurs « cibles de comparaison » dans les différentes matières scolaires, il est possible de prédire (dans le cadre d'analyses de régression standards) les notes des élèves eux-mêmes ! Si l'on ajoute que la comparaison sociale influence aussi de manière très importante les activités de bas niveaux d'intégration, comme celles impliquées dans le traitement lexical/sémantique de mots isolés (Huguet, Galvaing, Monteil, & Dumas, 1999; Huguet, Galvaing, Dumas, & Monteil, 2000), on aura compris qu'elle constitue un puissant régulateur des fonctionnements cognitifs.

Poser la question de la régulation des compétences sociales en lien avec celle de la relation entre compétence et performance permet aussi de revenir à leur composante évaluative (compétent par rapport à qui ?, par rapport à quoi ? ; cf. section 4.3). Il nous semble que les travaux convoqués ci-dessus, qui situent l'école au centre de leurs préoccupations, montrent clairement que ce qui est jugé comme l'expression d'une compétence dans un contexte social, culturel et historique donné, peut être jugé comme l'expression d'une incompétence dans d'autres contextes (et inversement). Cela d'autant que, par définition, l'acteur social ne se limite pas à subir le monde dans lequel il vit : il le change et le construit et, de ce fait, contribue à (re)définir les compétences que ce monde est censé réclamer. D'où l'importance de chercher à situer, à contextualiser plus systématiquement les compétences sociales, dont on s'est contenté trop souvent, notamment en psychologie, de faire l'inventaire à l'image de ceux consacrés aux traits jugés les plus stables de la personnalité.

En conclusion

Cette synthèse n'est évident pas exhaustive s'agissant de la littérature sur les compétences sociales. Cette exhaustivité est d'ailleurs peu envisageable si l'on considère que la plupart des questions posées par ces compétences, leur acquisition par le sujet, leurs expressions dans un contexte social et culturel donné, et leurs influences sur les dynamiques cognitives elles-mêmes renvoient à des problèmes beaucoup plus généraux. C'est sur ces problèmes que nous avons mis volontairement l'accent. L'intérêt de ce rapport est plutôt de faire apparaître la nécessité d'une approche véritablement pluridisciplinaire des compétences sociales, cela en raison, précisément, de l'impossibilité d'en appréhender toute la complexité de manière unidimensionnelle. Il ne s'agit pas de nier l'intérêt ni de l'orientation strictement développementale, ni des inventaires de compétences eux-mêmes mais de reconnaître, avec un souci d'articulation de différents niveaux d'explication (au sens de Doise, 1982 ; cf. note 21), la complexité de la problématique traitée ici. En effet, la dimension sociale des compétences ne renvoie pas uniquement à la manière dont le sujet gère ses interactions et, plus généralement, son environnement institutionnel et culturel historiquement situé. Elle implique aussi la manière dont il mobilise un certain nombre de ses ressources que l'on pourrait dire « strictement cognitives » selon la situation d'interaction à laquelle il est confronté ou dans laquelle il s'engage librement. En bref, ce rapport est une invitation supplémentaire à penser le « cognitif » et le « social » dans la perspective d'une influence réciproque. Dans cette perspective, les compétences deviennent sociales dans la mesure où leurs expressions comportementales traduisent elles-mêmes, à des degrés divers, cette réalité sociale et culturelle à laquelle le sujet ne peut en aucune manière échapper même si parfois il la transforme avec une certaine efficacité. De ce point de vue, l'intérêt d'une centration sur l'école tient précisément au fait que cette dernière condense en quelque sorte des phénomènes parmi les plus basiques et les plus récurrents de la vie sociale (Monteil & Huguet, 2002) et dont on ne peut faire l'économie si l'on souhaite comprendre les fonctionnements cognitifs des élèves et, plus largement, du sujet humain puisque l'une de ses caractéristiques majeures est en effet d'être socialement et culturellement inséré.

Bibliographie

-Achenbach, T. (1978). The child behavior profiles. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 46,* 478-488

-Adalbjarnardottir, S. (1993). Promoting children's social growth in the schools : An intervention study. *Journal of Applied Developmental Psychology, 14,* 461-484

-Adalbjarnardottir, S. (1999). Tracing the developmental processes of teachers and students : A socio-moral approach in school. *Scandinavian Journal of Educational Research, 43,* 57-79

-Ainswotrh, M.D. (1983). L'attachement mère-enfant. *Enfance, 1-2,* 7-18

-Albouy, S. (1976). *Eléments de sociologie et de psychologie sociale*. Toulouse : Privat

-Allès-Jardel, M. (2001). Avant-Propos. Revue Internationale de Psychologie Sociale, 14, 7-11

-Anderson, S., et Messick, S. (1974). Social competence in young children. *Developmental Psychology, 10,* 282-293
-Ansart, P. (1990). Pour une histoire de la sociologie de la morale. *Cahiers internationaux de sociologie, 88,* 13-41
-Anyon, J. (1980). Social Class and the Hidden Curriculum, *Journal of Education* 1980, n°1 vol 162, traduit in Forquin J.-Cl. (1997)
-Ariès, P. (1975). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris : Seuil, *1960, 1973*
-Asher, S.R. (1985). An evolving paradigm in social skills training research with children. In B.H. Schneider, K. Rubin, et J.E. Ledingham (éds.) *Children's peer relations : Issues in assessment and intervention* (pp. 157-174). New York : Springer-Verlag
-Asher, S.R. et Coie, J.D. (1990). *Peer rejection in childhood.* Cambridge : Cambridge University Press
-Attili, G. (1990). Successful and disconfirmed children in the peer group : Indices of social competence within an evolutionary perspective. *Human Development, 33,* 238-249
-Audiguier, L. (1991). Enseigner la société, transmettre des valeurs. La formation civique et l'éducation aux droits de l'homme : une mission ancienne, des problèmes permanents, un projet toujours actuel. *Revue française de pédagogie*, *94*, 37-48
-Ballion, R. (1998). *La démocratie au lycée*. Paris : ESF
-Baluteau F. (1999). *Les savoirs au collège*, Paris : PUF
-Bandura, A. (1981). Self-referent thought : a developmental analysis of self-efficacy. In J.H. Flavell et L.T. Ross (éds.) *Social cognitive development, frontiers and possible futures,* 200-239. New York : Cambridge University Press
-Bandura, A. (1977). *Social learning theory.* Enlewood cliffs, NJ : Prentice-Hall
-Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and actions : a social cognitive theory.* Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall
-Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. *Annals of Child Development, 6,* 1-60
-Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of moral thought and action. In W.M. Kurtines et J.L. Gewirtz (éds.) *Handbook of moral behavior and development. Vol 1: Theory.* Hillsdale : Erlbaum, 45-104
-Bandura, A., & MacDonald, F.J. (1963). Influence of social reinforcement and the behavior of models in shaping children's moral judgments. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 67*, 274-281
-Barnett, M.A., Thompson, M.A., & Pfeifer, J.R. (2001). Perceived competence to help and the arousal of empathy. *The Journal of Social Psychology, 125* (5), 679-680
-Baudelot, C. & Establet, R. (1971). *L'école capitaliste en France*, Paris : La Découverte
-Bauer, P. (1993). Memory for gender-consistent and gender-inconsistent event sequences by twenty-five-month-old children. *Child Development, 64,* 285-297
-Baltes, P.B., & Staudinger, U.M. (1996). *Interactive minds: Life-span perspectives on the social foundation of cognition.* New York: Cambridge University Press
-Barrère, A. et Martuccelli, D. (1998). La citoyenneté à l'école : vers la définition d'une problématique sociologique. *Revue française de sociologie*, *4*, 651-671
-Bar-Tal, D. (1976). *Prosocial behavior: Theory and research.* New York: John Wiley & Sons
-Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal

attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin, 117* (3), 497-529
-Beauvois, J.L. (1984). *La psychologie quotidienne.* Paris : PUF
-Beauvois, J.L. (1994). *Traité de la servitude libérale. Analyse de la soumission.* Paris : Dunod
-Beauvois, J.L., Joule, R.V., & Monteil, J.M. (1987). *Perspectives cognitives et conduites sociales: Théories implicites et conflits cognitifs.* Fribourg: DelVal
-Becchi, E., et Julia, D., (éds.) (1998). *Histoire de l'enfance en occident*. Vol 1 à 2. Paris : Seuil
-Becker H. S. (1963, trad 1985). *Outsiders, Etudes de sociologie de la déviance*, Paris : Métailié
-Becker H.S. (1998, trad 2002). *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales*, Paris : La Découverte
-Bègue, L. (1998). De la « cognition morale » à l'étude des stratégies du positionnement social : aperçu théorique et controverses actuelles en psychologie morale. *L'Année psychologique, 98,* 295-352
-Berger, H. S et Luckman, T. (1986). *La construction sociale de la réalité*. Paris : Méridiens-Klincksieck
-Bernard-Bécharies, J.F. (1994). Quels paradigmes pour une théorie de l'enfant acteur ? *Revue de l'Institut de sociologie,* Université Libre de Bruxelles*, 1-2*, 21-37
-Berndt, T. J. (1999). Friend's influence on students'adjustment to school. *Educational Psychologist, 34* (1), 15-28
-Bernstein, B. (1975). *Langage et classe sociales (codes socio-linguistiques et contrôle social)*. Paris : Ed. Minuit
-Berthelot, J.M. (1982). Réflexions sur les théories de la scolarisation. *Revue Française de Sociologie*, 585-604
-Bertone, A., Melen, M., Py, J., et Somat, A. (1995). *Témoins sous influences. Recherches de psychologie sociale et cognitive.* Grenoble : PUG
-Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1996). Interpersonal relationships in the school environment and children's early school adjustment: The role of teachers and peers. In J. Juvonen & K. Wentzel (Eds.), *Social motivation: Understanding children's shool adjustment* (pp. 199-225). New York: Cambridge University Press
-Blanton, H., Buunk, B.P., Gibbons, F.X., Kuyper; H. (1999). When better- than-others compare upward: Choice of comparison and comparative evaluation as independent predictors of academic performance. *Journal of Personality and Social Psychology, 76,* 420-430
-Blasi, A. (1980). Brindging moral cognition and moral action : A critical review of the literature. *Psychological Bulletin, 88,* 1-45
-Borredon, A. (1995). *Une jeunesse dans la crise. Les nouveaux acteurs lycéens*. Paris : L'Harmattan
-Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles.* Paris : A. Colin
-Boudon, R. (1995). *Le juste et le vrai. Etudes sur l'objectivité des valeurs et de la connaissance.* Paris : Fayard
-Bourdieu, P et Passeron, J-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris : Minuit
-Bourdieu, P. et Passeron, J.C. (1970). *La reproduction*. Paris : Ed. de Minuit
-de Brito, X. et Vasquez-Bronfman, A. (1994). La perception de l'étranger par les enfants d'une école primaire. *Migrants -Formation*, *96*, 57-71

-Bouveau, P. et Rochex, J-Y. (1997). *Les ZEP, entre école et société.* Paris : CNDP-Hachette éducation
-Bowlby, J. (1969). *Attachement and loss. Vol 1 : Attachement.* London : Tavistock. Trad. française : *L'attachement*. Paris : PUF, 1978
-de Boysson-Bardies, B. (1996). *Comment la parole vient aux enfants.* Paris : Odile Jacob
-Brazelton, T.B. (1983). L'échelle d'évaluation du comportement neonatal. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence, 31*, 61-96
-Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres, note de synthèse. *Revue française de pédagogie* n°108, juillet-août-septembre, 91-37
-Bril, B., et Lehalle, H. (1988). *Le développement psychologique est-il universel ?* Paris : PUF
-Brody, G.H., & Shaffer, D.R. (1982). Contributions of parents and peers to children's moral socialization. *Developmental Review, 2*, 31-75
-Brougère, G. (1995), *Jeux et éducation*, Paris : L'Harmattan
-Brousseau, G. (1998), *Théorie des situations didactiques*, Grenoble : La Pensée Sauvage
-Bruner, J.S. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture.* Paris: Retz
-Bruner, J.S. et Tagiuri, R. (1954). The perception of people. In G. Lindzey (éd.) *Handbook of social psychology. Vol 2* (pp. 634-654). Reading, MA : Addison-Wesley
-Brunot, S., Huguet, P., & Monteil, J.M. (2000). Performance Feedback and Self-Focused Attention in the Classroom: When Past and Present Interact. *Social Psychology of Education, 3,* 277-293
-Brown, R. (2000). *Group Processes*. Oxford : Blackwell
-Buchs, C. & Butera, F. (2001). Complementarity of information and quality of relationship in cooperative learning*. Social Psychology of Education, 4,* 335- 357
-Bukowski, W.M., et Hoza, B. (1989). Popularity and friendship : Issues in theory, measurement, and outcome. In T.J. Berndt, et G.W. Ladd (éds.), *Peer relationships in child development. Wiley series of personality processes.* New York : Wiley, pp. 15-45
-Burguière, A., Klapisch-Zuber, Ch., Segalen, M., et Zonabend, F. (éds.) (1986). *Histore de la famille*. Vol 1 à 3. Paris : A. Colin
-Butera, F. & Buchs, C. (sous presse). Reasoning together : From focussing to decentration. In V. Girotto & P.N. Johnson-Laird (Eds.), *The shape of reason*. Hove: Psychology Press
Butera, F., Johnson, R., Johnson, D., & Mugny, G. (Eds.) (sous presse). *Learning at the University*. Berne: Hans Huber
-Butera, F., Mugny, G. (2001). Conflicts and social influences in hypothesis testing. In : C. De Dreu & N. De Vries (Eds.). *Group Consensus and Minority Influence: Implications for innovation* (pp. 160-182). Oxford : Blackwell
-Butera, F., Mugny, G. & Buchs, C. (2001). The representation of knowledge as a mediator of learning. In : F. Butera & G. Mugny (Eds.) *Social influence in social reality* (pp. 193-210). Seattle, Göttingen : Hogrefe & Huber
-Caillet, V. (2001). *Le sentiment d'injustice à l'école.* Thèse Université de Bordeaux 2
-Cairns, R.B., et Cairns, B.D. (1984). Predicting aggresive patterns in girls and boys : A developmental study. *Agressive Behavior, 10,* 227-242
-Canto-Sperber, M. (1992). Pour la philosophie morale. *Le Débat, 72,* 40-51
-Canto-Sperber, M. (1997). *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale.* Paris : PUF

-Carra, C et Sicot F. (1997). "Une autre perspective sur les violences scolaires : l'expérience de la victimation" 61-82, in Charlot & Emin. *Violences à l'école. État des savoirs*, Paris : Armand Colin
-Cartron, A., et Winnykamen, F. (1995). *Les relations sociales chez l'enfant. Genèse, développement, fonction*. Paris : A. Colin
-Carugati, F., De Paolis, P., & Mugny, G. (1980-1981). Conflit de centrations et progrès cognitif, III: régulations cognitives et relationnelles du conflit socio-cognitif. *Bulletin de psychologie, 34* (17,18), 843-852
-Cavell, T.A. (1990). Social adjustment, social performance, and social skills : A tri-component model of social competence. *Journal of Clinical Child Psychology, 19,* 111-122
-Charlot, B. (1997). Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie. Paris : Anthropos
-Charlot B. (éd.) (2001). *Les jeunes et le savoir. Perspectives internationales*. Paris : Anthropos Economica
-Charlot, B. et Emin, J.C (1997). *Violences à l'école. Etat des savoirs*. Paris : A.Colin
-Charlot B., Bautier E., Rochex J.Y (1992). *Ecole et savoir, dans les banlieues…et ailleurs, Paris* : A.Colin
-Chartier, R., Compère, M.M., et Julia, D. (1976) . *L'éducation en France du XVIè au XVIIIè siècle*. Paris : Société d'édition d'enseignement supérieur
-Chen, X., Rubin, K.H., et Sun, Y. (1992). Social reputation and peer relationships in Chinese and Canadian children : A cross-cultural study. *Child Development, 63,* 13-36
-Chervel, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation*, *38*, 56-119
-Chombart de Lauwe, M.J., Bonnin, Ph., Mayeur, M., Perrot, M., et de la Soudière, M. (1976). *Enfant en jeu. Les pratiques des enfants durant leur temps libre en fonction des types d'environnement et des idéologies.* Paris : Ed. du CNRS
-Cicourel A. (1973, trad 1979); *La sociologie cognitive*, Paris : PUF
-Cicourel A. et Kitsuse J. (1963). *The Educational Decision-Makers,* Indianapolis, Bobbs-Merril
-Coie, J. D. (1985). Fitting social skills intervention to the target group. In B.H. Schneider, K.H. Rubin, et J.E. Ledingham (éds.) *Children's peer relations : Issues in assement and intervention.* New York : Springer-Verlag, pp. 141-156
-Coie, J. D. (1990). Toward a theory of peer rejection. In S.A. Asher, et J.D. Coie (éds.), *Peer rejection in childhood.* New York : Cambridge University Press, pp. 365-401
-Coie, J. D., et Dodge, K.A. (1983). Continuities and changes in children's social status : A five year longitudinal study. *Merrill Palmer Quarterly, 29,* 261-282
-Coie, J.D., et Kupersmidt, J.B. (1983). A behavioral analysis of emerging social status in boys' groupes. *Child development, 54,* 1400-1416
-Coie, J.D., Dodge, K.A., & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status : A cross-age perspective. *Developmental Psychology, 18* (4), 557-570
-Colby, A., et Kohlberg, L. (1987). *The measurement of moral judgement. Vol 1 : Theoritical foundations and research validation ; Vol 2 : Standard Issue Scoring Manual.* Cambridge : Cambridge University Press
-Combs, M. L., & Slaby, D. A. (1977). Social skills training with children. In B. B. Lahey, & A. E. Kazdin (Eds.), *Advances in Clinical Child Psychology: Vol 1.* New-York: Plenum Press
-Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational

analysis of slf-system processes. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.). *Self processes and development: The Minnesota Symposia on Child Psychology Vol. 23* (pp. 43-78). Hillsdale, NJ: Erlbaum
-Coulon A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation*, Paris : PUF, collection l'éducateur
-Cousin, O. (1993). L'effet établissement. Construction d'une problématique. *Revue française de sociologie*, *XXXIV (3)*, 395-419
-Cousin, O. & Felouzis, G (2002). *Devenir collégien. L'entrée en classe de sixième*, Paris : ESF
-Crandall, V. J. Orleans, S., Preston, A., & Rabson, A. (1958). The development of social compliance in young children. *Child Development, 29* (3), 429-443
-Crémieux, C. (2001). *La citoyenneté à l'école*. Paris : Syros
-Croizet, J-C, & Claire, T. (1998). Extending the concept of stereotype threat to social class: The intellectual underperformance of students from low socioeconomic status. *Personality and Social Psychology Bulletin,* 24, 588-594
-Croizet, J.C., Claire, T., et Dutrévis, M. (sous presse). Le poids des réputations dans la reproduction scolaire des inégalités sociales. In J.L. Beauvois, R.V. Joule et J.M. Monteil (éds.), *Perspectives Cognitives et Conduites Sociales (vol. 8).* Rennes : PUR
-Crozier M. & E.Friedberg. (1977). *L'acteur et le système*. Paris : Seuil
-Damon, W. (1981). The development of justice and self-interest during childhood. In M.J. Lerner et S.C. Lerner (éds.) *The justice motive in social behavior.* New York : Plenum, pp. 57-72
-Darlay, J.M., et Batson, C.D. (1973). « From Jeruzalem to Jericho » : A study of situationnal and dispositionnal variables in helping behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 27,* 100-108
-Darnon, C., Buchs, C., & Butera, F. (sous presse). Epistemic and relational conflict in sharing information during cooperative learning. *Swiss Journal of Psychology*
-Davis, M.H. (1983). Measuring individual differences in empathy : Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology, 44,* 113-126
-Davis, M.H., & Franzoi, S. L. (1991). Stability and change in adolescent self-consciousness and empathy. *Journal of research in Personality, 25*, 70-87
-Debarbieux, E. (1990). *Violence dans la classe.* Paris : ESF
-Debarbieux, É. (1996). *La violence en milieu scolaire*, 1 État des lieux, Paris : ESF
-Debarbieux, E. et Montoya, Y. (1998). La violence à l'école en France : 30 ans de construction sociale de l'objet (1967-1997). *Revue française de pédagogie*, *75*, 93-121
-DeCharms, R. (1976). *Enhancing motivation.* New York, NY, John Wiley and Sons
-Deci, E. L., Nezlek, J., & Sheinman, L. (1981). Characteristics of the rewarder and intrinsic motivation of the rewardee. *Journal of Personality and Social Psychology, 40* (1), 1-10
-Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation 1990* (pp. 237-288). Lincoln, NB: University of Nebraska Press
-Deci, E. D., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist, 26* (3-4), 325-346
-Delalande, J. (1997), " La culture enfantine à l'école : jeux, bandes, relations d'amitié ". In D. Saadi-Mokrane (éd.) *Sociétés et cultures enfantines*. In D. Saadi-Mokrane, *Sociétés et cultures enfantines*. Lille : Edition du conseil scientifique de l'Université Lille 3, pp. 105-110

-Delalande, J. (2001). *La cour de récréation*. Rennes : PUR
-De La Taille, Y. (1995). La genèse de la conception du droit au secret chez l'enfant. *Enfance, 4,* 443-450
-Deleau, M. (1989). Entre l'acte et la pensée ; de l'activité conjointe aux symboles et croyances. *Enfance, 1*, 37-47
-Deleau, M. (1990). *Les origines sociales du développement mental.* Paris : A. Colin
-Deleau, M. (1999). *Connaître le développement humain.* In M. Deleau (éd.) *Psychologie du développement*. Paris : Bréal, pp. 16-40
-Dépret, E., & Filisetti, L. (2001). Juger et estimer la valeur d'autrui: Des biais de jugement aux compétences sociales". *L'Orientation Scolaire et professionnelle, 30 (*3), 297-315
-Derman, D., French, J.W., et Harman, H.H. (1978). *Guide to factor-referenced temperament scales.* Princeton, NJ : Educational Testing Service
-Derouet, J.L. (1992). *Ecole et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux*. Paris : Métaililé
-Derouet, J-L. & Dutercq, Y. (1997). *L'établissement scolaire : autonomie locale et service public.* Paris : INRP-ESF
-Dodge, K.A. (1985). Facets of social interaction and the assessment of social competence in children. In B. Schneider, K.H. Rubin et J. Ledingham (éds.), *Children's peer relations : Issues in assessment and intervention.* New York : Springer-Verlag, pp. 3-22
-Doise, W. (1982). *L'explication en psychologie sociale.* Paris : PUF
-Doise, W. (1999). Visées sociales dans le raisonnement*. Connexions, 72,* 219-233
-Doise, W., & Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence.* Paris: InterEditions
-Doise, W., Deschamps, J.-C., & Mugny, G. (1978). *Psychologie sociale expérimentale*. Paris : Armand Colin
-Drozda-Senkowska, E. (1989). Jugement d'autrui chez les jeunes enfants: comparaison de la connotation évaluative attribuée par les enfants d'origine française, portugaise et algérienne. In J. Retschitzky, M. Bossel-Lagos, P. Dansen (éds.), *La recherche interculturelle, vol 1.* Paris : L'Harmattan, pp. 60-67
-Drozda-Senkowska, E. (1990). Positivity bias in judgment by young children. *Cahiers de Psychologie Cognitive, 10,* 401-412
-Drozda-Senkowska, E. et Oberlé, D. (2000). Raisonner en groupe : questions sur les effets de la discussion et du consensus. In J-L. Beauvois, R-V. Joule et J-M. Monteil (éds), *Perspectives cognitives et conduites sociales, Vol. 7* , 17-41
-Drozda-Senkowska, E., et Personnaz, B. (1988). Rôle du contexte normatif sur l'effet de Pollyanne: compétition et diminution du biais de la positivité dans les jugements d'autrui. *Revue Internationale de Psychologie Sociale, 1*, 41-50
-Duan, C. (2000). Being empathic : The role of motivation to empathize and the nature of target emotions. *Motivation and Emotions, 24* (1), 29-49
-Dubet, F. (1991). *Les lycéens*. Paris : Seuil
-Dubet F. (1994), *Sociologie de l'expérience*, Paris : Seuil
-Dubet, F. (2000). Une juste obéissance. *Autrement*, *198*, 138-151
-Dubet, F., Cousin , O. et Guillemet, J.P. (1989). Mobilisation des établissements et performances scolaires. *Revue française de sociologie, XXX*, 235-256

-Dubet, F. et Martucelli, D. (1996). *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil
-Dubet, F. et Martucelli, D. (1998). *Dans quelle société vivons-nous ?* Paris : Seuil
-Dubois, N. (1994). *La Norme d'internalité et le Libéralisme.* Grenoble : PUG
-Duck, S. (1989). Socially competent communication and relationship development. In B.H. Schneider, G. Attili, J. Nadel et R.P. Weissberg (éds), *Social competence in developmental perspective.* Dordrecht : Kluwer, pp. 91-106
-Dunn, J. (1987). The beginnings of moral understanding : Development in the second year. In J. Kagan et S. Lamb (éds.) *The emergence of morality in young children.* Chicago : University of Chicago Press
-Dunn, J. (1988). *The beginnings of social understanding.* Oxford : Blackwell
-Durkheim, E. (1925/1963). *L'éducation morale.* Paris : PUF (1ère édition 1925)
-Durkheim, E. (1922/1966). *Éducation et sociologie*. Paris : PUF. (1ère édition- 1922)
-Durkheim E (1937/1987). *Les règles de la méthode sociologique*, Paris : PUF
-Durkheim E (1938/68). *L'évolution des idées pédagogiques en France*, Paris : Alcan. Réédition Paris : PUF 1968
-Duru-Bellat, M. (1994). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales (1ère partie). *Revue française de pédagogie*, *109*, 111-141
-Duru-Bellat, M. (1995). Filles et garçons à l'école (2ème partie). *Revue française de pédagogie, 110*, 75-109
-Duru-Bellat, M., (1999). Les choix d'orientation : des conditionnements sociaux à l'anticipation de l'avenir. In Y. Lemel et B. Roudet (éds.) *Filles et garçons jusqu'à l'adolescence*. Paris : L'Harmattan, pp. 117-150
-Duru-Bellat, M., et Henriot-van Zanten, A. (1997). *Sociologie de l'école.* Paris : A. Colin
-Duru-Bellat, M. & Mingat, B. (1988).Le déroulement de la scolarité au collège. Le contexte fait des différences. *Revue française de sociologie*, XXIX, 649-666
-Edmonson, B. (1974). Arguing for a concept of competence. *Mental Retardation, 12,* 14-15
-Eisenberg, N. (1982). *The development of prosocial behavior*. New York: Academic Press
-Eisenberg, N., Carlo, G., Murphy, B., & Van Court, P. (1995). Prosocial development in late adolescence: A longitudinal study. *Child Development, 66,* 1179-1197
-Eisenberg, N., Guthrie, I.K., Murphy, B.C., Shepard, S.A., Cumberland, A., & Carlo, G. (1999). Consistency and development of prosocial dispositions: A longitudinal study. *Child Development, 70* (6), 1360-1372
-Eisenberg, N., Miller, P.A., Shell, R., McNalley, S, & Shea, C. (1991). Prosocial development in adolescence: A longitudinal study. *Developmental Psychology, 27* (5), 849-857
-Eisenberg, N., Shell, R., Pasternack, J., Lennon, R., Beller, R., Mathy, R.M. (1987). Prosocial development in middle childhood : A longitudinal study. *Developmental Psychology, 23* (5), 712-718
-Elms, A.C., et Miligram, S. (1966). Personality characteristics associated with obedience and defience toward authority command. *Journal of Experimental Research in Personality, 1,* 282-289
-Emler, N., et Dickinson, J. (1985). Children's perception of economic inequalities. *British Journal of Developmental Psychology, 3,* 191-198
-Emler, N., Renwick, S., et Malone, B. (1983). The relationship between moral, reasoning and political orientation. *Journal of Personality and Social Psychology, 45,* 1073-1080

-Falconnet, G. et Lefaucheur, N. (1975). *La fabrication des mâles*. Paris : Seuil
-Feldman, S. S. , & Wentzel, K. R. (1990). Relations among family interaction patterns, classroom self-restraint, and academic achievement in preadolescent boys. *Journal of Educational Psychology, 82* (4), 813-819
-Felouzis, G. (1993). Interactions en classe et réussite scolaire. Une analyse des différences filles-garçons. *Revue française de sociologie*. *XXXIV*, n°2, 199-222
-Felouzis, G. (1994). Le bon prof : la construction de l'autorité dans les collèges. *Sociologie du travail*, *XXXVI*, n°3, 361-376
-Feshbach, N. D. , & Feshbach, S. (1987). Affective processes and academic achievement. *Child Development, 58,* 1335-1347
-Finnie, V. et Russell, A. (1988). Preschool children's social status and their mother's behavior and knowledge in supervisory role. *Developmental Psychology, 24,* 789-801
-Ford, M. E. (1982). Social cognition and social competence in adolescence. *Developmental Psychology, 18* (3), 323-340
-Ford, M. (1985). The concept of competence : Themes and variations. In H. A. Marlowe, Jr & R. B. Weinberg (Eds.), Competence Development (pp 3-49). New York : Academic Press.
-Ford, M. E., & Tisak, M. T. (1983). A further search for social intelligence. *Journal of Educational Psychology, 75* (2), 196-206
-Ford, M. E., Wentzel, K. R., Wood, D., Stevens, E., Siesfeld, G. A. (1989). Processes associated with integrative social competence : Emotional and contextual influences on adolescent social responsibility. *Journal of Adolescent Research, 4* (4), 405-425
-Forquin, J.C. (1979). La sociologie des inégalités d'éducation : principales orientations, principaux résultats depuis 1965. *Revue française de pédagogie*, *48*, 90-98*, 49,* 87-97, *50*, 77-97
-Fortin, L., Royer, E., Potvin, P., et Marcotte, D. (2001). Facteurs de risque et de protection concernant l'adaptation sociale des adolescents à l'école. *Revue Internationale de Psychologie Sociale, 14*, 93-120
-Foulquié, P. (1948). *Les écoles nouvelles.* Paris : PUF
-Ford, M. (1982). Social cognition and social competence in adolescence. *Developmental Psychology, 18,* 323-340
-Franks, D. D., et Marolla, J. (1976). Efficacious actions and social approval as interacting dimensions of self-esteem. A tentative formulation throught construct validation. *Sociometry, 39,* 324-341
-Frey, K.S., & Rubble, D.N. (1985). What children say when the teacher is not around: Conflicting goals in social comparison and performance assessment in the classroom. *Journal of Personality and Social Psychology, 48,* 550-562
-Garfinkel H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. New York : Englewood Clifford, Prentice Hall
-Gasparini, R. (2000), *Ordres et désordres scolaires. La discipline à l'école primaire*. Paris : Grasset/Le Monde
-Gasparini, R. (2001). Une contribution à la compréhension de la discipline à l'école élémentaire par une analyse sociologique configurationnelle. *Revue Française de Pédagogie, 137*, 59-69
-Gay, M. L., Hollandsworth, J.G.Jr., et Galassi, J.P. (1975). An assertiveness inventory for adults. *Journal of Counseling Psychology, 22,* 340-344
-Garfinkel H. (1967). *Studies in ethnomethodology*, New York, Englewood Clifford, Prentice Hall

-Giddens A. (1970, trad. 1987). *La constitution de la société. Eléments de la théorie de la structuration*, Paris : PUF
-Gilligan, C. (1982/1986). *Une si grande différence.* Paris : Flammarion
-Gilly, M. (1980). *Maître-élève. Rôles institutionnels et représentations*. Paris : PUF
-Gilly, M., & Roux, J.P. (1984). Efficacité comparée du travail individuel et du travail en interaction socio-cognitive dans l'appropriation et la mise en œuvre de règles de résolution chez les enfants de 11-12ans. *Cahiers de Psychologie Cognitive, 4,* 171-188
-Glasman, D. (1992). *L'école hors l'école. Soutien scolaire et quartiers*. Paris : ESF
-Goffman E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*. 1- La présentation de soi et 2- Les relations en public, Paris : Editions de minuit
-Goffman E. (1991). *Les cadres de l'expérience*, Paris : Editions de Minuit
-Goffman, E. (1974). Les rites d'interaction. Paris : Ed. Minuit
-Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence, 13* (1), 21-43
-Gottman, J., Gonso, J., & Rasmussen, B. (1975). Social interaction, social competence, and friendship in children. *Child Development, 46,* 709-718
-Gough, H.G. (1975). *Manual for the California Psychological Inventory.* Palo Alto, CA : Consulting Psychologist Press
-Green, K. D. , Forehand, R. , Beck, S. J. , & Vosk, B. (1980). An assessment of the relationship among measures of children's social competence and children's academic achievement. *Child Development, 51,* 1149-1156
-Greenspan, S.I. (1981). *Psychopathology and adaptation in infancy and early childhood.* New York : International University Press
-Greenspan, S.I., et Granfield, J.M. (1992). Reconsidering the construct of mental retardation : Implications of a model of social competence. *American Journal of Mental Retardation, 96,* 442-453
-Gresham, F.M. (1986). Conceptual and deffinitional issues in the assessment of children's social skills : Implication for classification and training. *Journal of Clinical Child Psychology, 15,* 3-15
-Gresham, F.M., et Reschly, D.L. (1987). Dimensions of social competence : Method factors in the assessment of adaptive behavior, social skills, and peer acceptance. *Journal of School Psychology, 25,* 367-381
-Grisay, A. (1997).L'évolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de collège. *Les dossiers d'éducation et formations*, n°88
-Grolnick, W. S., Kurowski, C. O., & Gurland, S. T. (1999). Family processes and the development of children's self-regulation. *Educational Psychologist, 34* (1), 3-14
-Grusec, J. E., & Goodnow, J. J. (1994). Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: A reconceptualization of current points of view. *Developmental Psychology, 30 (1)*, 4-19
-Guillain, A., et Pry, R. (2001). Compétences sociocognitives chez l'enfant de 4 à 6 ans : organisation et réorganisation sociocognitive. *Revue Internationale de Psychologie Sociale, 14,* 41-56
-Guimond, S. (2000). Group socialization and prejudice : The social transmission of intergroup attitudes and beliefs. *European Journal of Social Psychology, 30,* 335-354
-Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development, 53,* 87-97

-Harter, S. (1990). Causes, correlates and the functional role of global self-worth : A life-span perspective. In J. Kolligian & R. Sternberg (Eds.), *Perceptions of competence and incompetence across the life-span* (pp 67-98). New Haven, CT : Yale University Press
-Hartup, W.W. (1983). Peer relations. In E.M. Hetherington (éd.), *Handbook of child psychology : Socialization, personality, and social development.* New York : Wiley, pp. 103-196
-Hartup, W.W. (1989). Social relationships and their developmental signifiance. *American Psychologist, 44,* 120-126
-Hartup, W.W. (1992). Friendships and their developmental significance. In H. McGurk (éd.) *Childhood social development : Contemporary perspectives.* Hove, Engand : Erlbaum, pp. 175-205
-Hartup, W.W. (1996). The company they keep : Friendships and their developmental significance. *Child Development, 67,* 1-13
-Helton, G. B., & Oakland, T. D. (1977). Teacher's attitudinal responses to differing characteristics of elementary school students. *Journal of Educational Psychology, 69* (3), 261-265
-Helwig, C. (1995). Adolescents' and young adults' conceptions of civil liberties : Freedom of speech and religion. *Child Development, 66*, 152-166
-Helwig, C. (1997). The role of agent and social context in judgments of freedom of speech and religion. *Child Development, 68,* 484-495
-Helwig, C., Tisak, M. et Turiel, E. (1990). Children's social reasoning in context : Reply to Gabennesch. *Child Development, 61,* 2068-2078
-Hoffman, M.L. (1970). Moral development. In P.H. Mussen (éd.) *Carmichael's handbook of child psychology. Vol.1*. New York : Wiley, pp. 261-359
-Hoffman, M.L. (1975). Moral internalization, parental power, and the nature of parent-child interaction. *Developmental Psychology, 11,* 228-239
-Hoffman M.L. (1984). Parent discipline, moral internalization, and development of prosocial motivation. In E. Staub, D. Bar-Tal, J. Karylowski & J. Reykowski (Eds.), Development and maintenance of prosocial behavior, (pp 117-137) New York : Plenum press
-Horowitz, L.M., Rosenberg, S.E., Baer, B.A., Urens, G., et Villasenor, V.S. (1988). Inventory of interpersonal problems : Psychometric properties and clinical applications. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 56,* 885-892
-Huguet, P., Brunot, S., & Monteil, J.M. (2001). Geometry versus Drawing: Changing the Meaning of the Task as a Means to Change Performance. *Social Psychology of Education, 4,* 219-234
-Huguet, P., Charbonnier, E., & Monteil, J.M. (1999). Productivity Loss in Performance Groups: People who see Themselves as Average do not Engage in Social Loafing. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice, 3,* 118-131
-Huguet, P. Dumas, F., Monteil, J.M., & Genestoux, N. (2001). Social comparison choices in the classroom: Further evidence for students' upward comparison tendency and its beneficial impact on performance. *European Journal of Social Psychology, 31,* 557-578
-Huguet, P., Galvaing, M.P., Dumas, F., & Monteil, J.M. (2000). The social influence of automatic responding: Controlling the uncontrollable. In J.P. Forgas, K.D. Williams, & L. Wheeler (Eds.), *The Social Mind: Cognitive and motivational aspects of interpersonal behavior* (vol.2, 371-388). Cambridge University Press

-Huguet, P., Galvaing, M.P., Monteil, J.M., Dumas, F. (1999). Social Presence Effects in the Stroop Task: Further Evidence for an Attentional View of Social Facilitation. *Journal of Personality and Social Psychology, 77,* 1011-1025

-Huguet, P., & Monteil, J.M. (1995). The influence of social comparison with less fortunate others on task performance: The role of gender motivations or appropriate norms. *Sex Roles, 33,* 753-765

-Huguet, P., Mugny, G., & Perez, J.A. (1991-1992). Influence sociale et processus de décentration. *Bulletin de Psychologie,* 45, 155-163

-Hunout, P. (1996). Les représentations implicites de la justice et de l'équité dans les organisations : Justice sociale et comparaison sociale. *Connexions, 67*, 29-43

-Isambert-Jamati, V. (1994). L'appel à la notion de compétence dans la revue l'Orientation scolaire et professionnelle à sa naissance et aujourd'hui. In F. Ropé et L. Tanguy (éds.) *Savoirs et Compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise.* Paris : L'Harmattan, pp. 119-145

-Isambert-Jamati, V. (1990). *Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*. Paris : Ed. Universitaires

-Jackson, D.N. (1967). *The personality research form manual.* Goshen, NY : Research Psychologist Press

-Jackson, D.N. (1976). *Jackson Personality Inventory Manual.* Goshen, NY : Research Psychologist Press

-Javeau, C. (2000). Enfant, Enfance, enfants : quel objet pour une science sociale du jeune âge ? In D. Saadi-Mokrane (éd.) *Sociétés et cultures enfantines*. Université Lille 3, 25-29

-Jernigan, L.R., et Demaree, R.G. (1971). Item-factor analysis of the Guilford-Zimmerman Temperament Survey. *Proceeding 79th Annual Convention of the American Psychological Association, 6*, 111-112

-Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (1991). *Learning together and alone: Cooperative, competitive and individualistic learning.* New York : Allyn & Bacon

-Joule, R.V. et Beauvois, J.L. (1998). *La soumission librement consentie.* Paris : PUF

-Kagan, D. (1990). How shools alienate students at risk: A model for examining proximal classroom variables. *Educational Psychologist, 25,* 105-126

-Kaufmann J-C. (2001). *Ego. Pour une sociologie de l'individu*. Paris : Nathan

-Keating, D. P. (1978). A search for social intelligence. *Journal of Educational Psychology, 70* (2), 218-223

-Killen, M. (1991). Social and moral development in early childhood. In W.M. Kurtines et J.L. Gewirtz (éds.) *Handbook of moral behavior and development. Vol. 2*. Hillsdale : Erlbaum, pp. 115-138

-Kleinke, C.L. et Meyer, C. (1990). Evaluation of rape victim by men and women with high and low beliefs in a just world. *Psychology of Women Quartely, 14,* 343-353

-Kohlberg, L. (1971). From is to brought : How to commit the naturalistic fallacy and get away with the study of moral development. In T.H. Michel (éd.) *Cognitive development and epistemology*. New York : Academic Press, pp. 151-235

-Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence : The cognitive-developmental approach to socialization. In D. A. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization* (pp 347-480). Rand McNally

-Kohlberg, L. (1978). Revisions in the theory and practice of moral development. In W. Damon (Ed.), *New directions for child development: Moral development.* (Vol. 2). San Francisco: Jossey-Bass

-Krevans, J., & Gibbs, J. C. (1996). Parents'use of inductive discipline/ Relations to children's empathy and prosocial behavior. *Child Development, 67*, 3263-3277

-Laboratoire GRS/IRESE 5 (1988), Université Lyon 2, Faculté de sociologie, Actes de la table ronde : « Analyse des modes de socialisation. Confrontations et perspectives »

-LaFrenière, P.J. et Sroufe, L.A. (1985). Profiles of peer competence in the prescool : Irrelations between measures, influence of social ecology, and relation to attachement history. *Child development, 21*, 56-69

-Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l' "échec scolaire " à l'école primaire*. Lyon : PUL

-Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action.* Paris : Nathan

-Lahire B. (1999). Sociologie des savoirs. *Éducation et sociétés* n°4, 15-27

-Lahire, B. (2002). *Portraits sociologiques*. Paris : Nathan

-Lallemand, S. (2002). Enfance d'ailleurs, approche anthropologique. In M. Guidetti, S. Lallemand et M.F. Morel (éds.) *Enfances d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui*. Paris : A. Colin, pp. 9-59

-Lamb, M.E. (1981). *The role of the father in child development.* New York : Wiley

-Lamb, S. (1991). First moral sens : Aspects of an contributors to a beginning morality in the second year of life. In W.M. Kurtines et J.L. Gewirtz (éds.) *Handbook of moral behavior and development. Vol. 2*. Hillsdale : Erlbaum, pp. 115-138

-Lambert, N. M., & Nicoll, R. C. (1977). Conceptual model for non-intellectual behavior and its relationship to early reading achievement. *Journal of Educational Psychology, 69* (5), 481-490

-Langouët, G. et Léger, A. (1991). *Public ou privé ?* La Garennes-Colombes : Publidix

-Lazarus, A.A. (1973). Assertive training : A brief note. *Behavior Theory, 4,* 697-699

-Lebovici, S., Mazet, P., Visier, J-P. (1989). *L'évaluation des interactions précoces entre le bébé et ses partenaires.* Paris : ESHEL

-Lecanuet, J-P., Granier-Deferre, et Schaal, B. C. (1995). Mis en place des capacités sensorielles chez le foetus. In E. Papiernik, D. Chabrol et J-C. Pons (éds.) *Obstétrique.* Paris : Flammarion, pp. 87-95

-Lemaine, G. (1966). Inegalité, comparaison et incomparabilité: Esquisse d'une théorie de l'originalité sociale. *Bulletin de Psychologie, 20,* 24-32

-Lemaine, G. (1974). Social differenciation and social originality. *European Journal of Social Psychology, 4,* 17-52

-Lepper, M.R. (1973). Dissonance, self-perception and honesty in children. *Journal of Personality and Social Psychology, 25,* 65-74

-Lewis, M., Feiring, C. (1989). Infant, mother and mother-infant interaction behavior and subsequent attachement. *Child development, 60,* 831-837

-Le Maner-Idrissi, G. (2001). Adhésion aux rôles sexués à 24 mois. *Revue Internationale de Psychologie Sociale, 14,* 57-74

-Leyens, J-Ph. (1983). *Sommes-nous tous des psychologues ?* Bruxelles : Mardaga

-Lieberman, A.F., Weston, D.R., et Pawl, J.H. (1991). Attachement to mother/attachement to father : A meta-analysis. *Child development, 62,* 199-209

-Libet, J. , & Lewinsohn, P. M. (1973). The concept of social skill with special references to the behavior of depressed persons. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 40,* 304-312

-Lorr, M., et More, W.W. (1980). Four dimensions of assertiveness. *Multivariate Behavioral Research, 15*, 127-138

-Lorr, M., et Myhill, J. (1981). The expression of feeling as assertive behavior : A factor analytic extension of PRI. *Behavioral Research and Therapy, 20,* 275-278

-Lorr, M., et Youniss, R.P. (1983). *The Interpersonal Style Inventory.* Los Angeles : Western Psychological Services

-Lorr, M., Youniss, R.P., et Stefic, E.C. (1991). An Inventory of Social Skills. *Journal of Personality Assessment, 57,* 506-520

-Loux, F. (1990). *Traditions et soins aujourd'hui. Anthropologie du corps et professions de santé.* Paris : InterEditions

-Loux, F., et Richard, P. (1978). *Sagesses du corps. La santé et la maladie dans les proverbes français.* Paris : Maisonneuve et Larose

-Luthar, S. S. (1995). Social competence in the school setting: Propective cross-domain associations among inner-city teens. *Child Development, 66,* 416-429

-Martinot, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi , ingrédients de la réussite scolaire ? Revue des Sciences de l'Éducation, 27, 483-502

-McFall, R.M., et Lillisand, D.B. (1981). Behavior rehearsal with modeling and coaching in assertion training. *Journal of Abnormal Psychology, 77,* 313-323

-MacKinnon-Lewis, C. , Volling, B. L. , Lamb, M. E. , Dechman, K. , Rabiner, D. , & Curtney, M. E. (1994). A cross-contextual analysis of boys'social competence: From family to school. *Developmental Psychology, 30* (3), 325-333

-Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review, 98* (2), 224-253

-McCoy, C.L., & Masters, J. C. (1985). The development of children's strategies for the social control of emotion. *Child Development, 56,* 1214-1222

-Mehan H. (1978). Structuring School Structure. *Harvard Educational Review*, 48, 1, 32-64

-Meharabian, A., & Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of Personality, 40,* 525-543

-Merle, P. (1998). *Sociologie de l'évaluation scolaire*. Paris : PUF

-Merle, P. (2001). Les droits des élèves. Droits formels et quotidien scolaire des élèves dans l'institution scolaire. *Revue française de sociologie*, *42*, 81-115

-Merle P. (2002). L'humiliation des élèves dans l'institution scolaire : contribution à une sociologie des relations maître-élèves. *Revue Française de Pédagogie*, n°139, avril-mai-juin 2002, 31-51

-Meuret, D. (1994). L'efficacité de la politique dans les ZEP. *Revue française de pédagogie*, *109*, 41-64

-Michinov, N. (2001). Les théories de la comparaison sociale et la santé. In J.L. Monteil & J.L. Beauvois (Eds.), *Des compétences pour l'application*. Grenoble : PUG

-Milgram, S. (1974). *Soumission à l'autorité.* Paris : Calmann-Levy

-Miller, J.G. (1984). Culture and the development of everyday social explanation. *Journal of Personality and Social Psychology, 46,* 961-978

-Miller, J.G. (1994). Cultural diversity in the morality of caring : Individually oriented versus duty-based interpersonal moral codes. *Cross-Cultural Research, 28,* 3-39
-Mise, J., et Ladd, G.W. (1990). A cognitive-social learning approach to social skill training with low-status preschool children. *Developmental Psychology, 26*, 388-397
-Moessinger, P. (1989). *La psychologie morale*. Paris : PUF, collection « Que sais-je ? », n°2465
-Montagner, H. (1988). *L'attachement, les débuts de la tendresse.* Paris : Stock
-Montandon, C. (1997/2000). Amitiés et abus dans la construction du lien social à l'école. In D. Saadi-Mokrane, *Sociétés et cultures enfantines*. Lille : Edition du conseil scientifique de l'Université Lille 3, pp. 133-139
-Montandon, C. (1998). La sociologie de l'enfance. L'essor des travaux en langue anglaise*. Éducation et sociétés, 2*, 91-118
-Montandon, C. et Osieck, F. (1997). *L'éducation du point de vue des enfants*. Paris : L'Harmattan
-Montandon C. et Perrenoud P. (1987). *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible?* Berne : Peter Lang
-Monteil, J.M. (1988). Comparaison sociale. Stratégies individuelles et médiations socio-cognitives. Un effet de différenciations comportementales dans le champ scolaire. *European Journal of Psychology of Education, 3,* 3-18
-Monteil, J.M. (1993). *Soi et le contexte.* Paris : A. Colin
-Monteil, J.M. (1989). *Eduquer et former.* Grenoble : PUG
-Monteil, J.M. (1998). Contexte social et performances scolaires. Préliminaires pour une théorie du feedback de comparaison sociale. In J.L. Beauvois, R.V. Joule, & J.M. Monteil (Eds.), *15 ans de recherches expérimentales en psychologie sociale francophone.* Grenoble : PUG (pp. 118-153)
-Monteil, J.M., Brunot, S., Huguet, P. (1996). Cognitive Performance and Attention in the Classroom: An Interaction Between Past and Present Academic Experiences. *Journal of Educational Psychology, 88,* 242-248
-Monteil, J.M., & Huguet, P. (1999). *Social Context and Cognitive Performance: Towards a Social Psychology of Cognition.* Hove, East Sussex: Psychology Press
-Monteil, J.M., et Huguet, P. (2002). *Réussir ou échouer à l'école : Une question de contexte ?* Grenoble : PUG
-Moore, B. & Underwood, B. (1981). The development of prosocial behavior. In S. S. Brehm, Kassin, S. M. & K. X. Gibbons (Eds.), *Developmental Social Psychology : Theory and research* (pp72-95). Oxford : Oxford University Press
-Morel, M.F. (2002). Enfance d'hier. In M. Guidetti, S. Lallemand et M.F. Morel (éds.) *Enfances d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui*. Paris : A. Colin, pp. 60-116
-Mosconi, N. (1999). Les recherches sur la socialisation différentielle des sexes à l'école. In Y. Lemet et B. Roudet (éds.) *Filles et garçons jusqu'à l'adolescence*. Paris : L'Harmattan
-Moscovici, S. (1972). *Introduction à la psychologie sociale.* Paris : Larousse
-Mugny, G., Butera, F. (2001). Conflit sociocognitif, marquage social et représentation de la tâche. In A.N. Perret-Clermont, M. Nicolet (Eds.), *Interagir et connaître : Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif* (pp. 203-216). Paris : L'Harmattan
-Mugny, G., Butera, F. & Falomir, J.M. (2001). Social influence and threat in social comparison between self and source's competence : Relational factors affecting the transmission of knowledge.

In : F. Butera & G. Mugny (Eds.) *Social influence in social reality* (pp. 225-246). Seattle, Göttingen : Hogrefe & Huber

-Mugny, G., & Carugati, F. (1985). *L'intelligence au pluriel, les représentations sociales de l'intelligence et de son développement.* Fribourg: DelVal

-Nadel, J., et Fontaine, A-M. (1989). Communicating by imitation. A developmental and comparative approach to transitory social competence. In B.H. Schneider, G. Attili, J. Nadel et R.P. Weissberg (éds), *Social competence in developmental perspective.* Dordrecht : Kluwer, pp. 131-144

-Nassi, A.J., Abramowitz, S.I., Youmans, J.E. (1983). Moral development and politics a decade later : A replication and extension. *Journal of Personality and Social Psychology, 45,* 1127-1135

-Nucci, L. (1981). Conceptions of personal issues : A domain distinct from moral and societal concepts. *Child Development, 67, 114-121*

-Nucci, L., et Turiel, E. (1993). God' word, religions rules, and their relation to Christian and jewish children's concepts of morality. *Child Development, 64,* 1475-1491

-Oberlé, D. et Drozda-Senkowska, E. (2002). Clairvoyance individuelle à l'égard de la solution consensuelle : Le cas du problème THOG. *Revue Internationale de Psychologie Sociale, 16*, 147-176

-Ocqueteau, F., Perez Diaz, C. (1989). *Justice pénale, délinquences, déviances : Evolution des représentations dans la société française.* Paris : Centre de recherches sociologiques sur les droits et les institutions pénales. Numéro 50

-Ogbu, J.U. (1981). Origins of human competence : A cultural-ecological perspective. *Child Development, 52,* 413-429

-Oden, S. , & Asher, S. R. (1977) Coaching children in social skills for friendship making. *Child Development, 48,* 495-506

-Osterman, K. F. (2000). Students' needs for belonging in the school community. *Review of Educational research, 70* (3), 323-367

-Parker, J.G., & Asher, S.R. (1987). Peer relations and later personal adjustment : Are low-accepted children at risk ? *Psychological Bulletin, 102*, 357-389

-Parsons, T. (1959). The school class as a social system : some of its functions in American society. *Harvard Educational Review, 29*, 297-318

-Parsons T. (1937/1964), The Structure of Social Action, Glencoe, The Free Press

-Paty, D. (1981). Douze collèges en France. Paris : *La Documentation française*, 2e édition 1997

-Payet, J.P et Sicot, F. (1997). Expérience collégienne et origine <<ethnique>>. La civilité et la justice scolaire du point de vue des élèves étrangers ou issus de l'immigration. *Migrants-Formation*, *109*, 155-167

-Perrenoud, P. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire*. Genève : Librairie Droz

-Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF

-Perrenoud, Ph. (1996). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF

-Perrenoud. P. (1997), *L'évaluation des élèves*. Bruxelles : DeBoeck

-Peery, D.G., Peery, J.C., et Weiss, R.J. (1989). Sex differences in the consequences that children anticipate for aggression. *Development Psychology, 25,* 312-319

-Petit, G.S., Dodge, K.A. et Brown., M.M. (1988). Early family experience, social problem, solving patterns and children's social competence. *Child development, 59,* 107-120

-Piaget, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant.* Paris : Alcan ; nouvelle édition Paris : PUF (1957)
-Piaget, J. (1923). *Le langage et la pensée chez l'enfant.* Paris, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé
-Plaisance, E. (1989). Echec et réussite à l'école : l'évolution des problématiques en sociologie de l'éducation. *Psychologie Française*, *34*, 229-235
-Plenel, E. (1985). *L'Etat et l'école en France. La République inachevée.* Paris : Payot
-Pollard A. (1985), *The Social World of the Primary School*, London, Holt, Rinehart and Winston
-Prost, A. (1968). *Histoire de l'enseignement en France (1800-1967).* Paris : A. Colin
-Prost, A. (1986). *L'enseignement s'est-il démocratisé ?* Paris : PUF
-Putallaz, M. (1987). Maternal behvior and children's sociometric status. *Child development, 58,* 324-340
-Putallaz, M., et Wasserman, A. (1989). Children's naturalistic entry behavior and sociometric status : A developmental perspective. *Developmental Psychology, 25,* 297-305
-Quiamzade, A., Mugny, G., Falomir, J.M., Butera, F. (1999). Gestion identitaire vs. épistémique des compétences. In H. Hansen, B. Sigrist, H. Goorhuis, H. Landolt (Eds.), *Bildung und Arbeit : Das Ende einer Differenz?* (pp. 267-276). Aarau : Sauerländer
-Radke-Yarrow, M. & Zahn-Waxler, C. (1984). Roots, Motives, and Patterns in Children's Prosocial behavior. In E. Staub, D. Bar-Tal, J. Karylowski & J. Reykowski (Eds.), Development and maintenance of prosocial behavior, (pp 81-99) New York : Plenum press
-Rawls, J. (1971/1987). *Théorie de la justice.* Paris : Seuil
-Rayou, P. (1997/2000). Une société de cour. Les compétences politiques des enfants à l'épreuve de la récréation. In D. Saadi-Mokrane (éd.) *Sociétés et cultures enfantines*, In D. Saadi-Mokrane, *Sociétés et cultures enfantines*. Lille : Edition du conseil scientifique de l'Université Lille 3, pp. 59-64
-Rayou, P. (1998). *La Cité des lycéens*. Paris : L'Harmattan
-Rayou, P. (1999). *La grande école. Approche sociologique des compétences enfantines*. Paris : PUF
-Rayou, P. (2002). *La « dissert de philo ». Sociologie d'une épreuve scolaire.* Rennes : PUR
-Régner, I., Huguet, P., & Monteil, J.M. (sous press). Effects of SocioEconomic Status (SES) Information on Cognitive Ability Inferences: When Low-SES Students Make Use of a Self-Threatening Stereotype. *Social Psychology of Education*
-Riggio, R.E. (1986). Assessment of basic social skills. *Journal of Personality, 51,* 649-660
-Rist, R.C. (1977). On undestanding the Processus of Schooling : The Contributions of Labeling Theory. Dans Karabel J. et Halsey A.H., eds. *Power and Ideology in Education*, New York : Oxford University Press, 292-305, in Forquin 1997)
-Rohrkemper, M. M. , & Brophy, J. E. (1983). Teacher's thinking about problem students. In J. M. Levine & M. C. Wang (Eds.) *Teachers and student perceptions: implications for learning (*pp. 29-56). New-York: Lawrence Erlbaum
-Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence : A theoretical review. *Social Development, 6,* 111-135
-Rosenthal, R., et Jacobson, L. (1971). *Pygmalion à l'école.* Paris : Casterman
-Roy, A.W.N., & Howe, C.J., (1990). Effects of cognitive conflict, socio-cognitive conflict and imitation on children's socio-legal thinking. *European Journal of Social Psychology, 20*, 241-252

-Rubin, K.H., LaMare, L.J., et Lollis, S. (1990). Social withdrawal in childhood : Developmental pathways to peer rejection. In S.R. Ascher et J.D. Coie (éds.) *Peer rejection in childhood* (pp. 217-249). New York : Cambridge University Press

-Ruble, D.N., & Frey, K.S. (1987). Social comparison and self-evaluation in the classroom: Developmental changes in knowledge and function. In J.C. Masters & W.P. Smith (Eds.), *Social comparison, social justice, and relative deprivation* (pp. 81-105). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates

-Ryan, R. M. (1993). Agency and organization: Intrinsic motivation, autonomy, and the self in psychological development. In J. Jacobs (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation, Vol 40* (pp.1-56). Lincoln, NB: University of Nebraska Press

-Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining the reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology, 57* (5), 749-761

-Ryan, R. M., & Grolnick, W. S. (1986). Origins and Pawns in classroom: Self-report and projective assessment of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology, 50* (3), 550-558

-Ryan, R. M., & La Guardia, J.G. (2000). What is being optimized ? : Self-determination theory and basic psychological needs. In S. H. Qualls & N. Abeles (Eds.), *Psychology and the Aging Revolution,* (pp145-172). Washington DC : American Psychological Association

-Ryan, R. M., & Stiller, J. (1991). The social contexts of internalization: Parent and teacher influences on autonomy, motivation, and learning. In P. R. Pintrich & M. L. Maehr (Eds.), *Advances in Motivation and Achievement, Vol 7* (pp.115-149). Grenwich, CT: JAI

-Ryan, R. M., Stiller, J. D., & Lynch, J. H. (1994). Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *Journal of Early Adolescence, 14 (2*), 226-249

-Sabatier, C. (1994). Niche développementale et psychologie du développement humain : apports du comparatif. In M. Deleau et A. Weil-Barais (éds.) *Le développement de l'enfant : approches comparatives*. Paris : PUF

-Santrock, J.W., Smith, P.C., & Bourbeau, P.E. (1976). Effects of social comparison on agression and regression in groups of young children. *Child Development, 47,* 831-837

-Schaps, E., Battistich, V., & Solomon, D. (1997). School as caring community: A key to character education. In A. Molnar (Ed.), *The construction of children's character. Ninety-Sixth Yearbook of the National Society for the Study of Education.* (pp 127-139). Chicago: Chicago Press

-Schneider, B. H. (1993). *Children's Social Competence in Context.* Oxford : Pergamon Press

-Schneider, B.H, Attili,J., Nadel, J., et Weissberg, R.P. (éds.) (1989). *Social competence in developmental perspective.* Dordrecht : Kluwer Academic Press

-Schneider, B.H., Rubin, K. et Ledingham J.E. (éds.). (1985). *Children's peer relations : Issues in assessment and intervention* (pp. 157-174). New York : Springer-Verlag

-Schwartz, S. H., & Howard, J. A. (1984). Internalized values as motivators of altruism. In E. Staub, D. Bar-Tal, J. Karylowski & J. Reykowski (Eds.), *Development and maintenance of prosocial behavior,* (pp 229-255) New York : Plenum press

-Schwarzwald, J., Laor, T., & Hoffman, M. (1986). Impact of sociometric method and activity content on assessment of intergroup relations in the classroom. *British Journal of Educational Psychology, 56,* 24-31
-Shweder, R.A. (1990). In defense of moral realism : Reply to Gabennesch. *Child Development, 61,* 2060-2067
-Shweder, R.A., et Haidt, J. (1993). The future of moral psychology. *Psychological science, 6,* 360-365
-Simon H.A (1959). Theories of Decision Making in Economics and Behavioral Science. *American Economic Review,* 49/3
-Sirota, R. (1988). *L'école primaire au quotidien.* Paris : PUF
-Sirota, R. (1993). Le métier d'élève. *Revue française de pédagogie*, *104*, 85-108
-Sirota, R. (1998). L'émergence d'une sociologie de l'enfance : évolution de l'objet, évolution du regard. *Éducation et sociétés*, *2*, 9-33
-Sirota, R. (2000). L'invitation à l'anniversaire, la place de l'enfant dans la construction d'un rite contemporain. Os mundos sociais e culturais da infância. Congresso internacional, Universidade do Minho, Instituto de estudos da criança, Braga 19-22 janeiro. Actas, II volume, pp. 155-171
-Sluys, C. et Zaidman, C. (1997). Filles et garçons, la différence des sexes à l'école primaire. In D. Saadi-Mokrane, *Sociétés et cultures enfantines*. In D. Saadi-Mokrane, *Sociétés et cultures enfantines*. Lille : Edition du conseil scientifique de l'Université Lille 3, pp. 159-164
-Smetana, J.G. (1981). Preschool children's conception of moral and social rules. *Child Development, 52,* 1333-1336
-Smith, W.P., Davidson, E.S., & France, A.C. (1987). Social comparison and achievement evaluation in children. In J.C. Masters & W.P. Smith (Eds.), *Social comparison, social justice, and relative deprivation* (pp. 55-81). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
-Sorrentino, R.M., Raynor, J.O., Zubek, J. M., & Short, J. A. (1990). Personality functioning and change : Informational and affective influences on cognitve, moral, and social development. In E. T. Higgings & R. M. Sorrentino (Eds.), *Handbook of Motivation and Cognition,* Vol. 2, (pp193-228). New York : Guilford Press
-Spence, S.H. (1987). The relationship between social cognitive skills and peer sociometric status. *British Journal of Developmental Psychology, 5*, 347-355
-Spitzberg, B.H., et Cupach, W.R. (1989). *Handbook of interpersonal competence research.* New York : Springer-Verlag
-Sroufe, L.A. (1983). Infant-caregiver attachement and patterns of adaptation in preschool : The roots of maladaptation and competence. In M. Perlmutter (éd.), *Minnesota symposia on child psychology (vol. 16).* Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, pp. 41-81
-Sroufe, L.A. et Fleeson, J. (1986). Attachement and the construction of relationships. In W. Hartup et Z. Rubin (éds.) *Relationships and development* (pp. 51-71). Hillsdale, NJ : Erlbaum
-Steele, C.M. (1997). How stereotypes shape intellectual identity and performance. *American Psychologist, 52,* 613-629
-Strayer, F.F., Tessier, O. et Gariepy, J.L. (1985). L'activité affiliative et le réseau cohésif chez les enfants d'âge préscolaire. In R.E. Tremblay, M. Prouvost et F.F. Strayer (éds.) *Ethologie et développement de l'enfant.* Paris : Stock

-Strayer, F. F., et Strayer, J. (1976). An ethological analysis of social agonism and dominance relations among preschool children. *Child Development, 47,* 980-989
-Tanguy, L. (1983). Savoirs et savoirs sociaux dans l'enseignement secondaire en France. *Revue française de sociologie*, *XXIV*, 227-254
-Tassi, F., Schneider, B.H., et Richard, J.F. (2001). Competitive behavior at school in relation to social competence and incompetence in middle childhood. *Revue Internationale de Psychologie Sociale, 14,* 165-183
-Testanière J. (1967). Chahut traditionnel et chahut anomique dans l'enseignement du second degré. *Revue Française de Sociologie*, n°8, 17-33
-Thin, D. (1998). Quartiers populaires : l'école et les familles. Lyon : PUL
-Thin D. (2002). L'autorité pédagogique en question. Le cas des collèges de quartiers populaires. *Revue Française de Pédagogie*, n°139, avril-mai-juin 2002, 21-30
-Tijus, C. (2001). *Introduction à la psychologie cognitive.* Paris : Nathan
-Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine, 140,* 227-235
-Thorne, B. (1993). *Gender play. Girls and boys in school*. New Jersey : Rutgers University Press
-Tisak, M.S., et Turiel, E. (1984). Chidren's conceptions of moral and prudential rules. *Child Development, 55,* 1030-1039
-Tournier, V. (1997). École publique, école privée, le clivage oublié. *Revue française de science politique*, 5, 560-588
-Tostain, M. (1999). *Psychologie, morale et culture. L'évolution de la morale de l'enfance à l'âge adulte.* Grenoble : PUG
-Tronto, J. (1993). *Moral boundries : A political argument for en ethics of care.* New York : Routledge
-Tulving, E. (1972). Episodic and semantic memory. In E. Tulving et W. Donaldson (éds.) *Organisation of memory.* New York : Academic Press, pp. 381-403
-Tupin, F. (1996). Espace d'action des enseignants et démocratisation : l'exemple de l'enseignement de la narration écrite au collège. *Revue française de pédagogie*, *115*, 67-77
-Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge : Morality and convention.* Cambridge : Cambridge University Press
-Turiel, E., Hildebrandt, C., et Wainryb, C. (1991). Judging social issus : Difficulties, inconsistencies, and consistencies. *Monographs of the Society for Research in Child Development,* serial 224, vol. 56, n°2
-Turiel, E., Killen, M., et Helwig, C. (1987). Morality : Ist structure, functions and vagaries. In J. Kagan et S. Lamb (éds.) *The emergence of morality in young children.* Chicago : University of Chicago Press, pp.155-244
-Vandenplas-Holper, C. (1979). Le développement moral. *Education et développement social de l'enfant.* Paris : PUF, pp. 107-156
-Vandenplas-Holper, C. (1999). Piaget, Khlberg et les post-kohlbergiens : Plus d'un demi-siècle de recherches sur le développement moral. In W. Doise, N. Dubois et J.L. Beauvois (éds.) *La psychologie sociale, vol. 4 : La construction sociale de la personne.* Grenoble : PUG, pp.21-36
-van Haecht, A. (1990/1998), *L'école à l'épreuve de la sociologie. Questions à la sociologie de l'éducation*, Bruxelles : Éditions Universitaires-De Boeck
-van Zanten, A. (2002). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris PUF

-Vasquez-Bronfman, A et Martinez. I (1996). *La socialisation à l'école. Approche ethnographique*. Paris : PUF

-Vaughn, B.E., et Waters, E. (1981). Attention structure, sociometric status, and dominance : Interrelations, behavioral correlates, and relationships to social comptence. *Developmental Psychology, 17,* 275-288

-Vincent, G. (1980). *L'école primaire française*. Lyon : PUL

-Vosk, B. , Forehand, R., Parker, J. B., & Rickard, K. (1982). A multimethod comparison of popular and unpopular children. *Developmental Psychology, 18* (4), 571-575

-Walker, L.J. (1986). Sex differences in the development of moral reasoning : A rejoinder to Baumrind. *Child Development, 57,* 522-526

-Walker, L.J. (1991). Sex differences in moral reasoning. In W.M. Kurtines et J.L. Gewirtz (éds.) *Handbook of moral behavior and development. Vol. 2.* Hillsdale : Erlbaum, pp. 333-364

-Walker, R. E., & Foley, J. M. (1973). Social Intelligence: Its history and measurement. *Psychological Reports, 33,* 451-459

-Waller W. W. (1932). *The Sociology of Teaching,* New York

-Walster, E. (1966). Assigment of responsability for an accident. *Journal of Personality and Social Psychology, 3,* 73-79

-Walters, E. et Deave (1982) cité selon Walters E. (1983). The stability of individual differences in infant attachement : Comments of the Thompson, Lamb and Estes contribution. *Child developpement, 54,* 516-520

-Walzer, M. (1997). *Sphères de la justice. Une défense du pluralisme et de l'égalité.* Paris : Seuil

-Waters, E., et Sroufe, L.A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental Review, 3,* 79-97

-Watson, D., et Friend, R. (1969). Measurement of social-evaluative anxiety. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 33,* 448-457

-Weinstein, E. A. (1969). The development of interpersonal competence. In D. A. Goslin (Ed.). *Handbook of socialisation theory and research*. Chicago: Rand McNally

-Wentzel, K. R. (1991a). Social competence at school: Relation between social responsibility and academic achievement. *Review of Educational Research, 61* (1), 1-24

-Wentzel, K. R. (1991b). Relations between social competence and academic achievement in early adolescence. *Child Development, 62,* 1066-1078

-Wentzel, K. R. (1991c). Social and academic goals at school/ Motivation and achievement in context. *Advances in Motivation and Achievement, 7,* 185-212

-Wentzel, K. R. (1993a). Does being good make the grade? Social behavior and academic competence in middle school. *Journal of Educational Psychology, 85* (2), 357-364

-Wentzel, K. R. (1993b). Motivation and achievement in early adolescence: The role of multiple classroom goals. *Journal of Early Adolescence, 13* (1), 4-20

-Wentzel, K. R. (1994). Relations of social goal pursuit to social acceptance, classroom behavior, and perceived social support. *Journal of Educational Psychology, 86* (2), 173-182

-Wentzel, K. R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology, 89* (3), 411-419

-Wentzel, K. R. (1998). Social relationship and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology, 90* (2), 202-209

-Wentzel, K. R. (1999). Social influences on school adjustment: Commentary*. Educational Psychologist, 34 (1),* 59-69
-Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Interpersonal predictors of school adjustment in early adolescence. *Child Development, 73*, 287-301
-Wentzel, K. R., & Asher, S. R. (1995). The academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children. *Child Development, 66*, 754-763
-Wentzel, K. R., & Cadwell, K. (1997). Friendship, peer acceptance, and group membership: Relations to academic achievement in middle school. *Child Development, 68* (6), 1198-1209
-Wentzel, K. R., & McNamara, C. C. (1999). Interpersonal relationships, emotional distress, and prosocial behavior in middle school. *Journal of Early Adolescence, 19* (1), 114-125
-White, R. (1959). Motivation reconsidered : The concept of competence. *Psychological Review, 66,* 297-333
-Willis P. (1977). *Learning to Labour. How working Class Kids Get Working Class Jobs*, Westmeal, Saxon House
-Wimmer, H., et Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs : Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition, 13,* 103-128
-Woods P. (1983). *Sociology and the School- An Interactionnist viewpoint, Routledge and* Kegan Paul
-Zafran, J. (1998). Les stratégies de triche et de camouflage des élèves. Observations et analyses du rapport entre l'autorité de l'adulte et le pouvoir des enfants. *Carrefours de l'éducation*, n°6 , CNDP d'Amiens
-Zaidman, C. (1996). *La mixité à l'école primaire*. Paris : L'Harmattan
-Young M.F.D. (1971). *Knowledge and Control : News Directions for the Sociology of Education*, London, : Collier-Macmillan 1971
-Youniss, J. (1980). *Parents and peers in social development : A Sullivan-Piaget perspective*. Chicago : University of Chicago Press